جامعة عين شمس
معهد الدراسات العليا للطفولة
قسم الدراسات النفسية و الاجتماعية

برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال

رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه
الفلسفة في دراسات الطفولة
من قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

من إعداد
رحاب صالح محمد برغوت

تحت إشراف
الأستاذ الدكتور
كاميليا إبراهيم عبد الفتاح
أستاذه علم النفس
بمعهد الدراسات العليا للطفولة
وعميدة المعهد سابقاً

٢٠٠٢

جامعة عين شمس

الكلية : معهد الدراسات العليا للطفولة

صفحة العنوان :

اسم الطالب : رحاب صالح محمد برغوت

الدرجة العلمية : دكتوراه

القسم التابع له : قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

الجامعة : جامعة عين شمس

سنة التخرج :

سنة المنح :

شروط عامة :

يوضع شعار الجامعة على الغلاف الخارجي

جامعة عين شمس

الكلية : معهد الدراسات العليا للطفولة

رسالة ماجستير / دكتوراه

اسم الطالب : رحاب صالح محمد برغوت

عنوان الرسالة : برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات فى التعلم بمرحلة رياض الأطفال

اسم الدرجة : (ماجستير / دكتوراه)

لجنة الإشراف :

١- الاسم : أ . د كاميليا عبد الفتاح — الوظيفة : أستاذ علم النفس المتفرغ - معهد الدراسات العليا للطفولة

١- الاسم : — ٢- الوظيفة :

١- الاسم : — ٢- الوظيفة :

١- الاسم : — ٢- الوظيفة :

تاريخ البحث : / / ٢٠٠

الدراسات العليا

ختم الإجازة : — أجيزت الرسالة بتاريخ / / ٢٠٠

موافقة مجلس الكلية — موافقة مجلس الجامعة

/ / ٢٠٠ — / / ٢٠٠

جامعة عين شمس

الكلية : معهد الدراسات العليا للطفولة

شكر

أشكر السادة الأساتذة الذين قاموا بالإشراف وهم :

(١) أ . د / كاميليا إبراهيم عبد الفتاح

(٢)

(٣)

(٤)

أشكر الأشخاص الذين تعاونوا معى فى البحث وهم :

(١) أ . د / عبد الفتاح غزال

(٢) د / سعيد كامل إسماعيل

وكذلك الهيئات الآتية :

(١) أعضاء هيئة التدريس بكلية رياض الأطفال بالإسكندرية

(٢) أعضاء هيئة التدريس بمعهد الدراسات العليا للطفولة

(٣) المدارس والروضات المختلفة بمدينة الإسكندرية

مستخلص Abstract

اسم الباحثة : رحاب صالح محمد برغوت

عنوان الرسالة : برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات فى التعلم بمرحلة رياض الأطفال – دكتوراه – معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس – ٢٠٠٢ .

- **تهدف هذه الدراسة إلى :**

إعداد برنامج يشتمل على مجموعة من الأنشطة (حركية – عقلية – فنية – قصصية) لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لفئة الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى تعلم القراءة والكتابة – ويشتمل الدراسة على المهارات الآتية (مهارة التمييز البصرى ومجالاته – مهارة التميز السمعى ومجالاته – مهارة التعبير الشفوى – مهارة الكتابة) .

- وتتضمن الدراسة الإجابة على التساؤلات الآتية :
  - ما هى المهارات الخاصة والمرتبطة بتعلم القراءة لطفل الروضة ؟
  - ما هى المهارات الخاصة والمرتبطة بتعلم الكتابة لطفل الروضة ؟
  - ما هى صورة البرنامج المقترح الذى يخدم طفل الروضة فى اكتساب مهارات الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة ؟
  - هل يؤثر البرنامج المقترح فى اكتساب مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لطفل الروضة ؟
- وقد تم تطبيق البرنامج على عينة :
  - من (٢٢) طفل كعينة أساسية للدراسة تتراوح أعمارهم من سن (٤–٦) سنوات ونسب ذكاء متقاربة – وجمعت العينة من مختلف الروضات الخاصة والحكومية بمدينة الإسكندرية.

- وتتضمن الدراسة أسلوب تطبيق البرنامج على عينة واحدة فقط هي العينة الأساسية للدراسة– وقد أستغرق تطبيق البرنامج مدة (٣) شـــهور بواقـــع ٣ جلسات اسبوعياً والجلسة تستغرق تقديم أربع أنشطة متنوعة .

- واستخدمت الباحثة أدوات الدراسة ومتمثلة فى :

- مقـــياس خاص بقياس مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لطفل الروضة . (إعداد الباحثة)
- برنامج الأنشطة المقترح . (إعداد الباحثة)

- **وتوصلت النتائج للآتى :**

- تحقـــق الفـــرض الرئيســـي بالدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي لتطبيق الـــبرنامج المقـــترح لتنمـــية مهارات الإستعداد للقراءة والكتابة للطفـــل ذو صعوبات في التعلم بمرحلة الروضة لصالح القياس البعدي .

- كذلك تحققت الفروض الفرعية بوجود فروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات الإستعداد للقراءة ومهارات الإستعداد للكتابة .

- **الكلمات المفتاحية : Key Words**

(١) برنامج أنشطة	Program of Actives
(٢) صعوبات تعلم	Learning disabilities
(٣) تنمية	Development
(٤) مهارات الاستعداد للقراءة	Readiness Skills for Reading
(٥) مهارات الاستعداد لكتاب	Readiness Skills for Writing
(٦) مرحلة رياض الأطفال	Kinder garten

شكر وتقدير

أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الله سبحانه وتعالى الذى أعانى على إتمام هذه الرسالة المتواضعة بصورتها الحالية.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى كل أساتذتى الإجلاء الذين ساهموا بكل العلم والمعرفة والجهد والوقت ولم يبخلوا بأى نصائح أو توجيهات حتى تخرج هذه الرسالة بصورتها الحالية .

وأخص بالشكر والتقدير والعرفان أستاذتى الأستاذة الدكتورة الفاضلة / كاميليا عبد الفتاح أستاذ علم النفس المتفرغ بمعهد الدراسات العليا للطفولة وعميد المعهد سابقا ومستشاراً لوزير التربية والتعليم – والتى أعطتنى الكثير من علمها ووقتها الثمين ومعرفتها المستفيضة – وتعلمت على يديها كيف يكون البحث العلمى وأسس وضعه – فأنا أدين لها بالكثير – والذى مهما بذلت لم أستطيع الوفاء ولو بجزء بسيط من دينها على... فلها كل الشكر والتقدير .

– كذلك أتقدم بكل الشكر والتقدير للأستاذ الدكتور / **عبد الفتاح غزال** أستاذ الصحة النفسية بكلية رياض الأطفال بالإسكندرية والذى أحاطنى برعايته وعلمه ووقته الثمين – فقد كان بمثابة الأب الروحى لى ولهذه الدراسة .

–كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأستاذ المساعد / **أسماء محمد السرسي** على النصائح الثمينة التى اسندتها لى ولهذه الدراسة .

–وأخيراً أتقدم بالشكر والعرفان إلى كل أفراد أسرتي لما قدموه لى من جهد وعناء للوقوف بجانبى حتى تخرج هذه الدراسة إلى النور .

إهداء

إلى روح أبى الغالية

إلى أمى الحبيبة

إلى أسرتى وزوجى وابنتى

الفهارس

أولاً : فهرس الموضوعات

ثانياً : فهرس الجداول

الفصل الأول

التعريف بالدراسة :

أولاً : مقدمة الدراسة .
ثانياً : مشكلة الدراسة .
ثالثاً : أهمية المدرسة .
رابعاً : أهداف الدراسة .
خامساً : مصطلحات الدراسة .

- المقدمة :

إن التعلم من الأمور بالغة الأهمية فى الحياة ، بل إن الحياة ذاتها عملية تعلم تبدأ منذ أن يرى الإنسان النور ، ولا تتوقف لحظة طالماً ظل الإنسان على قيد الحياة ، يتعلم كيف يتعامل مع أفراد أسرته وأصدقائه ، بل مع المجتمع عامة ويتعلم كيف يتكيف مع بيئته ومتغيراتها ويتعلم كيف يلعب دوره فى المجتمع والعالم من حوله ، بل إن الإنسان يتعلم كيف يتعلم .

(سعد أحمد إبراهيم – ١٩٩٤ – ص ١)

❖ ومن هنا أصبح التعليم ومشكلاته من أهم مجالات البحث العلمى – فقد خطى بمجال واسع من الاهتمام والبحوث المختلفة – وأصبحت مشكلات التعلم عديدة ومتنوعة ومحط أنظار كثير من العلماء – ومن أهم هذه المشكلات – مشكلة صعوبات التعلم والتى نحن بصددها الآن فى هذه الدراسة .

❖ فلتتصور أنت أن لديك حاجات ضرورية وأفكار للاتصال ، ولكنك غير قادر عن التعبير عنها أو أنك غير قادر على تركيز انتباهك أوانك تحاول أن تقرأ أو تضيف معنى للكلام لكنك غير قادر على خلق هذا المعنى الذى تريده من الحروف أو الأرقام .

❖ فلكل ما سبق وأكثر منه من ضمن الإعاقات التى تسبب صعوبة فى التعلم – بل أنها تشكل شكل من الخبرات اليومية الشائعة للعديد من الأطفال غير القادرين على التعلم .

❖ ومثل هذه المشكلات تسبب للفرد إحساسه بالفشل الأكاديمى مع تقدير ذات منخفض مما يعرضه لنوع من الأحباط واليأس .

(Cordani , B – (1987) – P .P 18)

❖ وهناك العديد من المحكات التى يمكن من خلالها التعرف على الأطفال ذوى صعوبات التعلم مثل محك التباعد وهو يدل على تباعد شديد بين مستوى تحصيل الطفل وبين مستوى تحصيل زملائه فى نفس العمر الزمنى .

- ولو أخذنا جانب آخر من هذه الاضطرابات لوجدنا الأسباب وتتلخص أسباب هذا الاضطراب أما أنها وارثيه أو بيئية أو اضطراب إدراكي (سمعى - بصرى - حركى) والأسباب والمحكات والخصائص كثيرة
- ومن أنواع صعوبات التعلم أيضاً صعوبة تواجه الطفل تتمثل فى عدم القدرة على إكتساب المهارات الصحيحة للقراءة والكتابة .
- فعملـــية القراءة أو الكتابة من أهم وسائل الاتصال فى عالمنا هذا فهى من أعظم إنجـــازات الإنسان - فمن الصعب أن نجد أى نشاط لا يتطلب القراءة سواء كان هـــذا النشاط فى المدرسة أو فى المنزل أو فى مجال الترفيه إلى جانب أنها أداة من أدوات كسب المعرفة والثقافة والاتصال الاجتماعى والعلمى .
- وتعتـــبر القراءة والكتابة عمليتين هامتين جداً بالنسبة لأى فرد فعن طريقها يشبع الفـــرد رغباته وينمى فكره وعواطفه ويثرى خبراته بما تزوده من افكار وأراء وخـــبرات فالقراءة ترفع الفرد فوق مستوى الإهتمامات اليوميه وتكسر الحواجز بينه وبين البشر .

(حسن شحاته - ١٩٩٤ - ص ٣٠)

- وإذا كانـــت للقـــراءة أو الكتابة هذه الأهمية الكبيرة بالنسبة للفرد بشكل عام فهى تعتـــبر هامة جداً بالنسبة للأطفال والتلاميذ فى المدارس - فأهميتها لا تكمن فقط فـــى أنها مادة تدرس وإنما هى تستخدم لتدريس باقى المواد الدراسية - فما هى هـــذه المـــادة الـــتى لا يمكـــن أن يتعلمها الفرد إلا عن طريق قراءتها أو كتابة معلومـــات عـــنها - فالنجاح فى عملية القراءة أو الكتابة تجنب هؤلاء الأطفال العديد من الاضطرابات النفسية والانفعالية والتعليمية .
- أمـــا الفشـــل فى إتقانها يؤدى الى العديد من المتاعب وخاصة النفسية والشعور بالدويـــنه وكما ذكرنا من قبل إن الأطفال ذوى الصعوبات فى التعلم يعانون من بعض الاضطرابات الإدراكية التى تجر عليه متاعب عدم القدرة على القراءة أو

الكـــتابة – وهـــذا نتيجة عدم الكشف المبكر عن هذه الصعوبات وعلاجها بشكل مكثف لمنع عواقبها .

❖ فهناك بعض الدراسات التى أشارت إلى هذا الموضوع مثل دراســــــــــة (chiffman1962) وتدور هذه الدراسة حول الطلبة الذين يعانون من صعوبات فــى الــتعلم فــى القراءة أو الكتابة وجد أن الكشف المبكر والتعرف على هؤلاء الأطفال بصورة مبكرة وتقديم البرامج العلاجية الفاعلة قبل الوصول للصف الأول الابتدائي – يؤدى إلى تحسنهم بصورة ملموسة وبنسبة تصل إلى حوالى ٨٤ %.

IBID (Deno s, - 1990 – P.P 150)

❖ ومن هذا المنطلق طرأ لدى الباحثة فكرة إعداد برنامج أنشطة مقترح يشتمل على عدد من الأنشطة المتنوعة التى تقدم لهؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات الـــتعلم بعد الكشف عنهم وكذلك التأكد من وجود عجز فى عملية القراءة والكتابة لديهم باستخدام مقاييس خاصة بذلك – وبتقديم هذا البرنامج لهم وملاحظة النتائج بعد ذلك يمكن الوصول لحل مثل هذه المشكلة .

٢- مشكلة الدراسة :

تـــرجع مشـــكلة الدراســـة إلى ما لاحظته الباحثة من مشكلات الطفولة وخاصة بحكم عمل الباحثة الذى يقتضى الاحتكاك المستمر بالروضات والتعرف على العديد من الشكاوى الصادرة سواء من الطفل نفسه أو المعلمة بشأن عملية التعليم نفسها .

❖ وقـــد لاحظت الباحثة وجود شكوى دائمة وملحة من قبل معلمات مرحلة رياض الأطفال فى معظم الروضات والمدارس الإبتدائية حول وجود بعض من أطفالهم فى الفصول غير قادرين على ملاحقة زملائهم لإتقان بعض المهارات المرتبطة بعملية التعلم الأكاديمي داخل الروضة – أى عدم قدرة الطفل مثلاً على اكتساب مهارات خاصة تؤهله للقيام بعد ذلك بعملية القراءة بشكل جيد وما هو السبب فى

ذلــك وكيفية التصرف حيال هذه المشكلة الهامة – وما هى التدريبات التى يمكن تدريســها للطفــل حتى يكون قادراً على القيام بعملية القراءة أو الكتابة والتى قد يــرجع سبب ذلك إلى قلة انتباه الطفل أو نشاطه الحركى الزائد أو ضعف التميز البصــرى وكذلك قد يكون السبب الرئيسي في هذة المشكلة عدم توافر مدرسات لتدريــب الأطفــال ذوي صعوبات في التعلم وفي مثل هذا السن حيث أنهم غير معديــن الأعداد الجيد لتدريس مثل هذة المهارات مما زاد من بروز هذة المشكلة داخل الروضات.

❖ قــد أثبتــت العديــد من الأبحاث والدراسات أن تعليم الطفل فى مرحلة رياض الأطفال تعتبر من أهم وأحسن المراحل التى يتعلم فيها الطفل وأن التدريب على المهارات المختلفة يكون فى أحسن حالاته يكون فى هذه المرحلة .

❖ ومــن هذا المنطلق وجدت الباحثة أنه إذا تم تدريب الطفل فى هذه المرحلة على المهــارات الخاصة بعملية الإستعداد القراءة والكتابة فإنها تقى الطفل من خطر التعرض لمثل هذه المشكلة .

❖ ومــن هــنا طــرأ لدى الباحثة فكرة إعداد برنامج أنشطة مقترح لتنمية مهارات الإستعداد للقراءة والكتابة للأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعلم بمرحلة الروضة بحيث يتضمن هذا البرنامج مجموعة من الأنشطة المتنوعة والتى تنمى المهارات المرتبطة بعمليتى الإستعداد للقراءة والكتابة .

❖ وعلى هذا تنبع من هذه المشكلة مجموعة من التساؤلات :

١) ما هى المهارات الخاصة المرتبطة بتهيئة الطفل لتعلم القراءة ؟

٢) ما هى المهارات الخاصة المرتبطة بتهيئة الطفل لتعلم الكتابة ؟

٣) مــا هى صورة البرنامج المقترح لتنمية مهارات الإستعداد للقراءة والكتابة والذى يفيد طفل الروضة ؟.

٤) هل يؤثر البرنامج فى إكتساب مهارات الإستعداد للقراءة والكتابة لطفل الروضة ؟

٣- أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من الإسهام الذى تقدمه الدراسة من توافر مجموعة من الأنشطة المتنوعة التى يمكن تطبيقها فى مختلف الروضات والتى تمكن الأطفال من القيام بعملية التدريب على مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة – هذا إلى جانب الإسهام الذى تقدمه الدراسة للكشف المبكر عن الأطفال الذين يعانون من صعوبة فى التعلم وخاصة فى هذا المجال ، كما أن الكتب التى تقدمها الوزارة فى هذا الميدان تخلو من التدريبات الإثرائية على المهارات المرتبطة بعمليتى القراءة والكتابة – ونجدها أيضاً لا تضع التدريبات الخاصة بطفل الرياض الذى يعانى من صعوبة فى التعلم – هذا إلى جانب أنها تساعد الطفل على اكتساب الثقة بذاته واكتساب اتجاهات إيجابية نحو عملية القراءة والكتابة – بالإضافة إلى أن هذا البرنامج يعتبر بمثابة عون للمربين وأولياء الأمور لاعتباره بمثابة مرشداً لهم لمواجهة مثل هذه المشكلة .

٤- أهداف الدراسة :

- { الهدف النظري } :

(١) قلة الدراسات المحلية في هذا المجال .

(٢) تعتبر هذه الدراسة دراسة تجريبية لم يسبق التطرق لها من قبل على حد إطلاع الباحثة وذلك على المستوى المحلى وهى كيفية تنمية مهارات الإستعداد للقراءة والكتابة لذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة .

- { الهدف التطبيقى } :

(١) إعداد برنامج مقترح يشتمل على مجموعة من الأنشطة لتنمية مهارات الإستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة .

- { الأهداف الفرعية } :

إعداد برنامج أنشطة مقترح لتنمية مهارات القراءة والكتابة لطفل الروضة.

مساعدة طفل الروضة الذى يعانى من صعوبات فى التعلم على إكتساب مهارات الإستعداد للقراءة .

مساعدة طفل الروضة الذى يعانى من صعوبات فى التعلم على إكساب مهارات الإستعداد للكتابة .

- مصطلحات الدراسة :

تتناول الدراسة مجموعة من المصطلحات هى :

[١] برنامج : Program

- تعريف Crosser 1996 :

حيث يعتبر البرنامج هنا بأن المعلم هو المسرح المركزى النادر والأطفال هم الممثلون واللاعبون ، حيث يعتمد دور المعلم على وضع الخطوط الرئيسية للتدريب والملاحظة وطرح الاسئلة مع توفير جزيرة من الأمان والراحة عند الحاجة ، بينما الطفل فى أثناء ذلك يبدء تطوير مهاراته الفكرية المختلفة مثل التصنيف والعلاقات وتنمية الإبداع والإبتكار وطرق حل المشكلات

IBID (Ross, John 1999- P . 6)

-تعريف سعدية بهادر (١٩٩٤) :

" هو مجموعة من الأنشطة والألعاب والممارسات العلمية التى يقوم بها الطفل تحت إشراف وتوجيه من جانب المشرفة التى تعمل على تزويده بالخبرات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات التى من شأنها تدريبه على أساليب التفكير السليم وحل المشكلات والتى ترغبه فى البحث والاكتشاف".

(سعدية بهادر -١٩٩٤ - ص ٩٤)

[٢] مهارات الإستعداد للقراءة والكتابة :

Readiness for reading & writing skills

ينقســم هذا المصطلح لمجموعة من المصطلحات الخاصة لذا سوف يتم تقسيمه إلى :

(أ) مهارة : (SKILL)

" هــى نشــاط عضوى إرادي قد يكون مرتبط بإحدى الحواس سواء كانت العيــن – الأذن – اللســان – اليد – وهذه المهارة تساعد على التنسيق بين عمليات التعلم بطريقة ما من خلال عمليات الإنجاز المتقدم " .

(Mann,v – 1994 – p.p. 70)

(ب) الاستعداد : (READNESS)

" إن الاستعداد هو الوصول لمستوى الإجادة لمجموعة من المهارات حتى يمكنه من إتمام عملية النضج والتطور ".

(Meisels , Samuel , u – 1998 – P.P2)

(جـ) القراءة : (READ)

تعرف على أنها :

" عملية عقلية ، إنفعالية ، دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التى يتلقاها القارئ عن طريق عينيه ، وفهم المعانى ، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعانى والإستنتاج ، والنقد ، والحكم ، التذوق ، وحل المشكلات" .

** **ومما سبق يتضح أن للقراءة :**

أ] عناصر ثلاثة هى " المعنى الذهنى – اللفظ الذى يؤديه ، الرمز المكتوب " .

ب] أن للقراءة عمليتين متصلتين :

الأولى : الأستجابة " الفسيولوجيه " لما هو مكتوب .

الثانــية : عملــية عقلــية يــتم من خلالها تفسير المعنى (تتضمن التفكير والإستنتاج) .

(Kidsource store online- (2000) - P. P)

- **تعريف آخر للقراءة :**

" هى تفاعل متبادل بين المؤلف والقارئ ولكى يحدث هذا التفاعل ، لابد أن يقوم القارئ بالإدراك الحسى للكلمات المطبوعة وترجمتها والإفتراض الجدلى لهذه الكلمات والنصوص وكذلك تقييمها ، وهذه العمليات المتفاعلة تحدث فى عدة درجات معتمدة على الخبرات السابقة للقارئ وتآلفه مع اللغة وتكوين النصوص ومفاهيمها " .

(Geoffrey R- (1989)- P.P 6-7) .

(د) الكتابـــــة : (WRITEING)

" هـــى وســـيلة من وسائل الإتصال التى عن طريقها يستطيع التلميذ أن يسجل ما يود تسجيله من الوقائع والحوادث ونقلها للأخرين ".

(Bernared , - (1994) - P.P 18)

٣] صعوبات التعلم : (LEARNING DISABILITIES)

تعددت التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم ونذكر منها :

التعريف القانونى الفيدرالى الأمريكى الخاص بصعوبات التعلم (١٩٩٠)

حيث قســـم إلـــــى ما يلـــــى :

(١) " هو ذلك الطفل الذى لا يصل فى تحصيله إلى مستوى مساو أو متعادل مـــع زملائـــه فـــى نفس الصف وذلك فى واحدة أو أكثر من الخبرات التعليمية المعدة لقدرات هذا الطفل وفى هذا السن .

(٢) هـــو ذلك الطفل الذى يظهر تبايناً شديداً بين مستوى تحصيله الأكاديمى وبين قدراته العقلية الكامنة فى واحدة أو أكثر من المجالات الآتية :

** التعبيرات اللفظية.
** التعبيرات المكتوبة .
** فهم المادة المقروءة .
** فهم المادة المسموعة .
** المهارات الأساسية للقراءة.
** العمليات الحسابية .

(٣) الذى لا يعانى من :

أ - إعاقة بصرية وسمعية . ب - تخلف عقلى .

جـ - حرمان بيئى أو ثقافى أو اقتصادى .

(Hammill , L – 1995 – P.P . 32)

- **تعريف السيد عبد الحميد سليمان : حيث يشير إلى أن**

" مفهوم صعوبات التعلم ، هو مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسى العادى ، ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ، يظهرون إضطراباً فى العمليات النفسية الأساسية والتى يظهر من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى لديهم فى المهارات الأساسية لفهم أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة والمجالات الأكاديمية الأخرى ، وأن هذه الإضطرابات فى العمليات النفسية الاساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر فى نمو الجهاز العصبى المركزى ، ولا ترجع صعوبة تعلم هؤلاء الأطفال إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية ، ولا يعانون من الحرمان البيئى سواء كان ذلك يتمثل فى الحرمان الثقافى ، أو الإقتصادى ، أو نقص الفرصة للتعلم ، كما لا ترجع الصعوبة إلى الإضطرابات النفسية الشديدة " .

(السيد عبد الحميد سليمان -(٢٠٠٠) - ص ١٢٦)

(٤) الروضة :

تعريف فوزية سعيد ١٩٩٤ :

عرفتها على أنها :

تلك المؤسسة التى يلتحق بها من الأطفال من أكمل الرابعة من عمره ولم يتجاوز السادسة ويتقدم فيها العديد من المناشط الهادفة التى تسعى إلى تحقيق النمو المتكامل للطفل تربوياً ونفسياً وجسمانياً واجتماعياً - كما تهدف إلى إعداده للمرحلة الإبتدائية .

(فوزية محمد سعيد ١٩٩٤ - ص ١٥)

الفصل الثاني

الإطـــــار النظـــــري

١ـ : طفل الرياض .

٢ـ : صعوبات التعلم .

٣ـ : تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة .

(أ) طفل الرياض

أولاً : المقدمة .

ثانياً : ما هيه رياض الأطفال .

ثالثاً : خصائص طفل الرياض .

رابعاً : حاجات طفل الرياض .

أولاً : المقدمـــة :

تــنهض الأمــم والشــعوب دائماً بسواعد أبنائها باعتبارها القوة البشرية الفاعلــة المســئولة عــن كل صور التنمية .... ومن هذا المنطق كانت الرعاية النفسية والتربوية أمراً أساسياً فى حياة مجتمعاتنا الحديثة .... كما كانت الدراسات النفســية بمــا تحمله من معان ودلالات حول تنشئة طفل الروضة خير دليل على جهــود العلمــاء فى تحقيق التوافق النفسى والصحة النفسية لهذا الطفل الصغير – والعمــل على تلبيه احتياجاته النفسية والتربوية التى تؤهله فيما بعد ليكون قادراً على تحمل مسئولياته وكذلك مسئوليات التقدم والبناء فى المجتمع .

- ❖ وتعتــبر مرحلة الرياض من أهم المراحل فى عمر الطفل فالطفل من سن ٣ : ٦ سنوات يبدأ فى وضع أسس شخصيته وطريقته فى الحياة وذلك وفقاً للأسلوب الذى تم به توجيه الطفل نفسياً واجتماعياً وتربوياً وانفعاليا – فهى الفترة التى توضع فيها الــبذور الشخصية الأولى وتستقى الخبرات التى يتعرض لها لتنمو وترعرع وفقاً لهذه الخبرات.
- ❖ وتؤكد العديد من الدراسات النفسية والتربوية على ضرورة توجيه الطفل الصغير من قبل معلمين متخصصين مع عمل حملة إعلامية كبيرة لتوجيه الوالدين لأهمية هــذه المرحلة فى حياة الطفل – بل وإرشادهم إلى أفضل الطرق للتعامل معه فى المواقف المختلفة .
- ❖ حتى يصبح هذا الطفل خير عون وسند لإسرته ولمجتمه فيما بعد

(المؤتمر الدولى الأول لطفل الروضة – (١٩٩٨))

ثانياً : ما هية رياض الأطفال :

تعددت التعريفات واختلفت فيما بينها حول مفهوم طفل الرياض – وكذلك تنوعــت التسميات التى تطلق على هذه المرحلة فالبعض يشير إلى أنها روضة – والبعض يطلق عليها دور الحضانة– والبعض يطلق عليها مرحلة رياض الأطفال

كمـــا تنوعـــت التســـميات تنوعت التعريفات أيضاً كما ذكرنا من قبل ومن هذه التعريفات .

- **تعريف " وفاء سلامه "** : (١٩٨٨) :

حيـــث عرفتها بأنها تلك المؤسسات التربوية يلتحق بها من أتموا الرابعة من عمرهم ولم يتجاوزوا السادسة ، حيث تقدم لهم العديد من الأنشطة الهادفة التى تسعى إلى تحقيق النمو المتكامل للطفل تربوياً ونفسياً وإجتماعياً وجسمانياً ، كما تهدف أيضاً إلى تهيئة الطفل للقراءة والكتابة وإعداده للمرحلة الابتدائية .

(وفاء محمد سلامه – (١٩٨٨) – ص ٥٠)

- **تعريف " هدى قناوى "** : (١٩٩٣) :

تعرفها على أنها " مؤسسة تربوية تنموية تنشئ الطفل وتكسبه فيه الحياة باعتبار أن دورها امتداد لدور المنزل ، وإعداده للمدرسة النظامية ، حيث توفر له الرعاية الصحية ، وتحقق للطالب نموه ، وتشبع حاجاته بطريقة سوية ، وتتيح له فـــرص اللعـــب المتـــنوعة فيكتشف ذاته ويعرف قدراته ، ويعمل على تنميتها ، ويتشرب ثقافه مجتمعه ، فيعيش سعيداً متوافقاً مع ذاته ومع مجتمعه " .

(هدى محمد قناوى – (١٩٩٣) – ص ٣٠)

- **تعريف " فوزية محمد سعيد "** : (١٩٩٤) :

عرفـــتها على أنها " تلك المؤسسة التى يلتحق بها من الأطفال من أكمل الرابعة من عمره ولم يتجاوز السادسة ، ويقدم فيها العديد من المناشط الهادفة التى تسعى إلى تحقيق النمو المتكامل للطفل تربوياً ونفسياً وجسمانياً واجتماعيا – كما تهدف إلى إعداده للمرحلة الابتدائية "

(فوزية محمد سعيد – (١٩٩٤) – ص ١٥)

وقـــد تبنـــت الباحـــثة الـــتعريف الخاص بهدى قناوى لأنه شامل لجميع متطلبات واحتياجات الطفل فى هذه المرحلة .

ثالثاً : خصائص نمو طفل الرياض :

لكل مرحلة من مراحل النمو خصائصها ومطالبها التى تقتضيها العوامل الإجتماعية والثقافية والنفسية والبيولوجيه ولابد أن ينجح الفرد فى تحقيق مطالب المرحلة التى يمر بها ، حتى يستطيع التكيف معها ومع ما بعدها من مراحل ومن أهم خصائص النمو لدى طفل مرحلة الرياض والذي تم إلحاقه بالروضة :

- أنهـــا اسرع فترة نمو فى حياة الطفل (خمس سنوات الأولى) ، وخاصة فى النمو العقلى وتكوين الشخصية .
- التـــأثـــير الواضـــح والفعـــال للبيـــئة على النمو – وهذا ما أكدته العديد من الدراسات الخاصة بمر حلة الطفولة . ويكون للبيئة تأثير فعال على تحديد مستوى الذكاء للطفل .
- يـــنمو الطفـــل بطريقة متكاملة ومتداخلة ، لأن الكل لا يتجزأ – لهذا تحرص بـــرامج التربـــية لطفل ما قبل المدرسة على توفير الخبرات والأنشطة التى تعمل على تحقيق النمو الشامل المتوازن للطفل جسمياً واجتماعيا وعقلياً ووجدانياً .

(هدى الناشف – ١٩٩٣ – ص ١٣)

- إشباع حاجات الطفل الأساسية – حتى يتمكن للنمو من القيام بدوره فالطفل فى حاجـــة دائماً لاكتشاف العالم من حوله لإشباع حب الاستطلاع عنده وأيضاً هناك العديد من الحاجات التى يجب إشباعها (الحاجة إلى الحب – الحنان – الطعام – التوجيه – اللعب ...... ألخ) حتى يتمكن الطفل من النمو السوى المتوازن .
- هـــناك فـــروق فردية بين الأطفال ، من حيث القدرات وأنماط النمو، وهناك أيضاً تفاوت فى مستويات النضج والتهيؤ .
- إتمـــام النمو الاجتماعي لدى الطفل وذلك بتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين علينا إكسابِ الطفل الثقة بالنفس وأن يكون صورة إيجابية عن ذاته ، حتى لا يفقد الشعور بالاستقلال فى مجتمع يتسم بتعدد وتداخل العلاقات – لذلك يجب أن تساعد

الطفـــل على فهم الحياة والعمل وإقامة علاقات مع الآخرين – وبث روح التعاون بين الأطفال ..... ألخ .

(فهيم مصطفى – ٢٠٠١ – ص ١١ / ١٢)

كمـــا يؤكـــد علمـــاء التربـــية على أهمية الإدراك الحسى فى الحصول على المعارف المتصلة بالعالم الطبيعى – فالطفل فى حاجة إلى تنمية حواسه ومداركه – وذلـــك عـــن طـــريق المثـــيرات الحســـية والوسائل الحية والأنشطة المباشرة والممارسة الفعلية حتى يتمكن من إشباع قدراته وحاجته إلى المعرفة .

يـــتطور الـــنمو اللغوى لدى الطفل فى هذه المرحلة بصورة كبيرة – لذا فهى تحـــتاج لـــنوع من التوجيه المستمر – وأسلوب تعليم متطور يتواكب مع قدرات الطفل .

(هدى الناشف –(١٩٩٣) ص ١٥)

: حاجات طفل الرياض :

يحتاج طفل هذه المرحلة إلى العديد من الإحتياجات الخاصة وتتلخص هذه الحاجات إلى :

) الحاجات الجسمية :

وهى تلك التى يؤدى إشباعها إلى الحفاظ على حياة الكائن البشرى ككائن طبـــيعى يحـــتاج بقاؤه إلى تلك الإشباعات مثل الحاجة إلى الغذاء – الحاجة إلى الإخـــراج – الحاجة إلى النوم – الحاجة إلى الوقاية من الأمراض – الحاجة إلى المسكن الصحى – الحاجة إلى الملبس – الحاجة إلى اللعب .

الحاجات النفسية :

هـــى تلك الحاجات التى تشبع نفس الإنسان وتحقق اتزانه النفسى ويؤدى إشباعها إلى نموّ الشخصية السوية . مثل الحاجة إلى الأمان – الحنان – الحب – التسامح –التوجيه .... ألخ .

(٣) الحاجات الاجتماعية :

وهـــى ترتـــبط بوجود الإنسان وسط المجتمع والأفراد . مثل الحاجة إلى التقبل والمحبة – التقدير الاجتماعي – الحاجة إلى النجاح – الاستقلال – الحاجة إلى رفاق– الحاجة لوجود سلطة ضابطة – الحاجة للتعاون – للانتماء – الأمن .

(محمد إبراهيم الغراب – (١٩٩٠) – ص ١٠

(٤) الحاجات العقلية :

وهـــى ترتـــبط بكـــل الحاجـــة التى تحقق للطفل التوازن فى التعامل مع الآخريـــن ومنهم ما يدور حوله . مثل الحاجة إلى البحث والاستطلاع واكتشاف البيئة – الحاجة إلى التخيل والأبتكار – الحاجة إلى إكتساب اللغة .

(محمد أحمد محمد الصعيدى – (١٩٩٧) – ص ٩١

(٢) - صعوبات التعلم

المقدمة .

ما هية صعوبات التعلم .

العوامل المسببة لعصويات التعلم .

خصائص اطفال لصعوبات التعلم .

أنواع صعوبات التعلم .

نماذج علاج L . D

إرشادات ومقترحات لمعلمى وأولياء أمور L . D .

١) المقدمـــــة :

يشهد القرن الحالى إنتفاضه علمية لم تشهدها البشرية من قبل فى الإهتمام بكافـــة مجالات التعلم وخاصة تعلم الطفل من سن ما قبل المدرسة وحتى الإنتهاء من مرحلة الطفولة بأكمالها .

- وقـــد برز مجال جديد لم يحظ باهتمام وافر من قبل – وهو مجال صعوبات التعلم فحتى أواسط الستينيات من القرن العشرين لم يكن مجال صعوبات التعلم معروف لدى العلماء والمهتمين بشئون التعلم .
- فمجـــال صعوبات التعلم هو إحدى المجالات التى تتضح فيها الفروق داخل الفرد الواحـــد فقد نجد أطفالاً غالباً ما يبدون وكأنهم عاديون تماماً فى معظم المظاهر – إلا أنهم يعانون من عجز واضح فى مجال أو أخر من مجالات التعلم – فهؤلاء قد يظهـــرون تخلفاً فى تعلم أو فى إدراك الصداقات أو تعلم القراءة أو الكتابة أو فهم واســـتيعاب الأشياء التى سمعوها – أو عدم القدرة على تركيز الانتباه – وهذا كله إجمالـــية أن هذا الطفل يعانى من فشل أكاديمي أو اضطراب انفعالي أو اجتماعي وهذا بدوره يؤدى إلى تقدير ذاتى منخفض مما يؤدى إلى الشعور بالإحباط الغامر.
- ولكن يجب الإشارة إلى أن مثل هؤلاء الأطفال لا يعانون من أى إعاقات فهم ليسوا بالصم أو المكفوفين – كما أنهم ليسوا متخلفين عقلياً، بل يمكن أن يكونوا متمتعين بنســـب ذكـــاء عالـــية، إلا أنهم غير قادرين على التعلم فى إطار النظم التعليمية العادية.

(Deno , S – (1990) - p . p 157)

- وفـــى هـــذا أوضح هاميل ، مايرز (Hammil – Mayers) حيث أشار إلى أن صعوبة التعلم تستخدم لفئة معينة من الاطفال وليست مصطلحاً لكل الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم .

نقلاً عن (السيد أحمد صقر – ١٩٩٢ – ص ٢٤ / ٢٥)

- ومن الضرورى أن نؤمن أنه كلما أكتشف هذه الصعوبات فى وقت مبكر – وزود الطفـل بالمساعدة الصحيحة – فهذا يعطى الطفل فرصة تنمية المهارات المطلوبة لكى يحيا حياة ناجحة ومنتجة ، وأظهرت دراسة حديثة لمعاهد الصحة القومية أن ٦٧ % مـن الأطفـال الصغار الذين يواجهون مخاطر صعوبات التعلم وخاصة صـعوبات القـراءة ، اصبحوا قارئين متوسطين أو فوق المتوسطين بعد أن تلقوا المساعدة فى صفوف مبكرة .

(Ccld - (1997) - p . p 1/3)

- ومن هذا المنطلق تقوم الباحثة فى الجزئية القادمة بوضع بعض الحقائق التى تتعلق بهـذا المجـال مـن حيث التعريف أو التشخيص أو الخصائص أو طرق العلاج كمحاولة لتوضيح فكرة مبسطة عن هذا المجال .

) ما هية صعوبات التعلم :

لقـد أسـهم الباحثون والممارسون فى جميع المجالات الطبية والتربوية واللغويـة إسهامات هامة فى دراسة صعوبات التعلم ونجد أن كل باحث فى هذه المجالات يضع تعريفاً بما يتفق مع مجال مهنته فمثلاً صعوبات التعلم عند الطبيب مـا هـي إلا اضطراب عصبى خفيف وبالنسبة لطبيب الأذن صعوبة التعلم تمثل مشـكلة فـى التمييز بين الأصوات وبالنسبة للمدرس فأنها قصور فى القراءة أو الكـتابة أو الرياضيات وبالنسبة لطبيب العيون فهى مشكلة فى المتابعة البصرية .... ألخ.

فكـل هؤلاء المهنيين سوف يقيم صعوبات التعلم ويصفها ويعالجها على اسـاس وجهـة نظره المهنية ، ولكن قدر كبير من هذا الخلط يمكن التخلص منه بإدراك أن هناك إنماط كثيرة من صعوبات التعلم .

(Lerner- (1985)- p . p 18)

ومـن هـنا سوف تقوم الباحثة بعرض لأحدث التعريفات الخاصة بمجال صعوبات التعلم

** تعريف جمعية الأطفال والراشدين ذوى صعوبات التعلم (1988)

The Association For Children and Adults With Learning disabilities .

" تعتبر صعوبات التعلم النوعية أو المحددة حالة مزمنة لها أصل "نيرولوجى" يتدخل ويعطى على نحو إنتقائى النمو والتكامل أو يعطى أظهار وبيان القدرات اللفظية أو غير اللفظية " .

(Bryan , and other - (1988)- p . p 3)

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن أن نستدل إلى أن الطفل الذى يعانى من صعوبات فى التعلم أنه :

١) يعانى من إضطرابات يؤثر على واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية.

٢) مستوى تحصيل الطفل الأكاديمى أقل من مستوى سن الطفل .

٣) لا يعانى من أى إعاقات عقلية – بصرية – سمعية – انفعالية .

** **وقد تبنت الدراسة الحالية تعريف القانون الفيدرالى الأمريكى** وذلك لأنه يرتبط علمياً مع الدراسة .

** **تعريف اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين (1989) (NACHC)**

National Advisery Committee for Hardicapped Children

" مصطلح صعوبات التعلم يشير إلى أن هؤلاء الأطفال هم الذين تظهر لديهم اضطرابات فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتى تتضمن : فهم وأستعمال اللغة المكتوبة أو المقروؤة وتظهر فى إضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئ والحساب وتعود إلى إصابة وظيفية بسيطة فى الدماغ وليس لها علاقة بأية إعاقة من الإعاقات سواء كانت عقلية ، سمعية ، بصرية .

نقلاً عن (فاروق الروسان – ١٩٨٩ – ص)

* **التعريف القانونى الفيدرالى الأمريكى الخاص بصعوبات التعلم (1990)**
وقد قسم إلى :

) هو ذلك الطفل الذى لا يصل فى تحصيله إلى مستوى مساو أو متعادل مع زملائه فـــى نفس الصف وذلك فى واحدة أو أكثر من الخبرات المعدة لقدرات هذا الطفل فى هذا السن .

) هو ذلك الطفل الذى يظهر تايناً شديداً بين مستوى تحصيله الأكاديمى وبين قدراته العقلية الكامنة فى واحدة أو أكثر من المجالات الآتية :

** التغييرات اللفظية
** التعبيرات المكتوبة
** فهم المادة المقروءة
** فهم المادة المسموعة
** المهارات الاساسية للقراءة
** العمليات الحسابية

) الذى لا يعانى من :

أ – إعاقة بصرية سمعية
ب– تخلف عقلى
ج– اضطراب انفعالى
د – حرمان بيئى أو ثقافى أو اقتصادى

IBID (Hammill , D - (1995)- p . p 88)

تعريف المركز الطبى لدراسة التطور والتعلم (1992) :

The Clinical Center For The Study of Development and Learning .

هو مصطلح مستخدم حديثاً لوصف الصعوبة التى تتداخل مع قدرة بعض الأشخاص على تخزين المعلومات أو القيام بعمليات عقلية أو إنتاج المعلومات وقد تكـــون هـــذه الصعوبات بسيطة بحيث يمكن أن تمضى الحياة دون اكتشافها وقد

تكون واضحة جداً يسهل اكتشافها- وأكثر الإشارات الدالة على هذه الصعوبة هو الفشل الأكاديمي أو الإنجاز تحت المستوى لشخص يبدو أن لديه قدرات أكثر .

IBID (Levine , M - (1992)- p . 1)

** **تعريف المعهد القومى للصحة العقلية (NIMH) (1997) :**

" تعرف صعوبات التعلم (L . D) " على أنها :

اضـــطراب يؤثر فى قدرة الأفراد على ترجمة ما يرونه وما يسمعونه أو القدرة على ربط المعلومات بين الأجزاء المختلفة فى المخ . هذه التحديدات تظهر فـــى طـــرق عديدة ... وذلك كصعوبات محددة فى اللغة المقروءة أو المكتوبة ، التنسيق ، التحكم فى الذات ، الانتباه ، وهذه الصعوبات نجدها تمتد حتى الأعمال المدرســـية ويمكـــنها أن تعوق تعلم القراءة والكتابة والرياضيات ويمكن لإعاقات التعلم أن تصبح حالات ممتدة فى الحياة ، حتى أنها فى بعض الحالات تؤثر على أجزاء عديدة من حياة الأشخاص : المدرسة أو العمل أو الروتين اليومى ، الحياة الأســـرية وأحياناً الصداقات واللهو ، وفى بعض الأشخاص ، قد يكون العديد من هـــذه الإعاقات ظاهرة والبعض الآخر قد يكون لديه مشكلات تعلم فردية ومنعزلة ويكون لديها تأثير صغير على مساحات أخرى من حياتهم .

(NIMH - (1999) - p . p 1/23)

(٣) العوامل المسببة لصعوبات التعلم :

عـــندما تواجـــه أى أســـرة مشكلة وجود فرد من بين أفرادها يعانى من إضـــطراب فـــى التعلم وخاصة مع بداية مرحلة الطفولة فأول سؤال يطرأ على الذهن هو لماذا ، وما سبب ذلك ؟

- ولكننا نجد هذا فى بداية الأمر فقط ، لأن الأكثر أهمية للأسرة بعد ذلك هو التحرك للأمام فى إكتشاف الطرق التى تساعدهم فى محاربة هذه المشكلة .
- أمـــا العلمـــاء فأنهم يحتاجون لدراسة الأسباب بجهد لتحديد طرق تفادى مثل هذه المشـــكلة – ولكنـــنا نقـــع فـــى مشكلة أخرى وهى أنه لا يوجد اتفاق بين العلماء والمشـــتغلين بهذا المجال على تحديد لمعنى صعوبات التعلم حتى نتعرف بعد ذلك على الأسباب الفعلية لهذه الصعوبات .

(Magnum , C - (1992) - p . p 12)

- وقـــد قام العلماء والمهتمون بهذا المجال بالعديد من الدراسات والأبحاث كمحاولة لمعرفة الأسباب وراء هذا الإضطراب حيث قسموا العلماء الأسباب إلى :

[١] عوامل عضوية (داخلية المنشأ)

وهى تنقسم إلى :

(أ) خلل فى بناء وظائف المخ . (ب) عوامل وراثية .

[٢] عوامل بيئية (خارجية المنشأ)

أولاً : العوامل العضوية :

[أ] الخطأ فى بناء وظائف المخ :

- هناك الآن العديد من النظريات المرشدة التى تؤكد على أن معظم إعاقات التعلم لا تنـــتج عن مساحة فردية ومحددة فى المخ ، ولكن من وجود خلل فى أقسام مختلفة مـــن المخ أو المسئولة عن جميع المعلومات بصورة كلية كما أنهم أكدوا على أن هذه الإعاقات تبدأ قبل الميلاد .
- ففى المراحل المبكرة من الحمل ، يقوم المخ بالتحكم فى الوظائف الرئيسية للحياة مثل التنفس والهضم وفيما بعد نجد أن الجزء الرئيسى فى المخ وهو جزء التفكير فـــى المخ ينقسم إلى نصفين ، نصف كرة شمالى وآخر يمين ، وجميع المساحات المرتبطة بالحواس والصوت وغيرها تنمو وتتشابك لتكون شبكات مترابطة وهذه

الشـــبكات هى التى تسمح للمعلومات أن تتواجد فى الأجزاء المتعددة للمخ ، ولكن أحياناً وخلال فترة الحمل يحدث تمزق فإذا حدث مؤخراً أى فى نهاية الحمل وهذا يعنى أن يظهر فيما بعد فى صورة اضطرابات فى التعلم .

- وهـــناك العديـــد من الدراسات والأبحاث الحديثة والتى تشير إلى أنه عند مقارنة الأفراد العاديين بالأفراد الذين لديهم اضطرابات فى القراءة وجد أن التكوينين فى المخ متساويان فى الحجم لدى الأفراد المصابين بالاضطراب بينما الأفراد العاديين وجد أن الصدغ الأيسر كان أكبر بصورة ملحوظة .
- ومن خلال التجارب يعكف العلماء على اكتشاف الدلائل التى تحدد ما الذى يعوق تطـــور المـــخ حتى يتمكن العلماء من التعرف بصورة افضل على ما الخطأ الذى يحدث وكيف يمكن أن تعالج هذه الاختلافات أو كيف يتم منعها .

(Smith,s - (1991) - p . p 47)

[ب] العوامل الوراثية :

يميل بعض العلماء إلى إرجاع صعوبات التعلم إلى عوامل وراثية ويذكر الكثـــير من العلماء أن إعاقات التعلم تميل لأن تنتشر بين العائلات وهذا يعنى أنها قـــد تكـــون لها صلة جينيه فمثلاً الأطفال الذين ينقصهم بعض المهارات المطلوبة للقـــراءة مثل سماع الأصوات المنفصلة للكلمة . يعانى ذويهم من مشكلات متصلة بهذه المشكلة.

(Weiss, E - (1989)- p . p 43)

- ولكـــن يجب الإشارة إلى أنه يمكن أن تتخذ إعاقة التعلم عند الأهل شكلاً مختلفاً عند الطفل فمثلاً الأهل الذين لديهم اضطرابات فى الكتابة – قد يكون لديهم طفل يعانى اضطراباً فى التعبير باللغة .

(Silver. L - (1993)- p . p 14)

- وهـــناك رأى أخـــر للعلماء فى هذا الشأن فنجدهم يعتقدون أن الذى يتم توريثه للأبناء هو الخلل الوظيفي في المخ والذى بدوره يؤدى إلى إعاقة التعلم .

وقـــد يكون هناك تفسير بديل عن هذا السبب فى انتشار L.D فى العائلات . فقد تنشأ بعض مشكلات التعلم من بيئة الأسرة – كمثل الأهل الذين لديهم اضطرابات فى التعبير باللغة قد يتحدثون بصورة بسيطة مع أطفالهم – أو قد تكون اللغة التى يستخدمونها فاسدة وفى مثل هذه الحالات ، يعانى الطفل نقصاً فى النموذج الجيد لاكتساب اللغة وبالتالى قد يبدو أن لديه صعوبة فى التعلم .

ومن هذا المنطلق بدأ يبحث العلماء فى عامل جديد قد يكون هو المسبب للإعاقة مثل العامل البيئي .

1- (NIMH – (1999) – p . p 6)

2- (Hoff man , M - (1984) - p . p 11)

أ : العوامل البيئية :

اهتم كثير من العلماء بالعوامل البيئية كعامل أساسى لصعوبات التعلم .

ولذلك نجد أن التأثيرات البيئية يضعها العلماء فى أشكال مختلفة وهى كما يلى :

- العادات السيئة للأم أثناء الحمل .
- السموم البيئة التى يتعرض لها الطفل .
- الحرمان من خبرات التعلم خلال مرحلة الوليد .
- المهام المدرسية المطلوبة من الطفل أثناء مرحلة دراسته

(جابر عبد الحميد (٢٠٠١) ص ٢٤٩)

{ أ } العادات السيئة للأم الحامل :

نجـــد أن هـــناك العديـــد مـــن الأمهات الحوامل يدخن السجائر ويتناولن الكحوليات ويستخدمن المخدرات دون إدراكهم أن هذه المخدرات تعبُر مباشرة إلى الجنيـــن – حيـــث تكـــن عرضه لحمل أطفالاً أصغر حجماً وبالتالى يكونوا أكثر عرضـــه للمشـــكلات ومن بينها اضطرابات التعلم – وكذلك نجد الكحول وتأثيره الســـئ حيـــث أنه يدمر تطور الخلايا العصبية للجنين مما يؤدى إلى إصابة الوليد

بضيق فى التنفس أو تلف بعض القدرات العقلية أو زيادة فى نشاط الطفل إلى غير ذلك من المشكلات الفيزيائية .

(Cordoni , B– (1987)- P.P 38)
(Smith,s - (1991) - p . p 50)

{ب} السموم البيئية :

وكذلـــك هـــناك نوع آخر من المؤثرات البيئية الخارجية التى قد تعرض الطفــل إلـــى صعوبة فى التعلم وهى السموم البيئية فكثر من الأطفال يتعرضون لمعادن ضارة مثل عنصر الرصاص السام الذى ينتج مثلاً من عوادم السيارات أو المصانع أو الذى يصنع منه أنابيب المياه حتى إلى الآن .

وهـــناك العديـــد مـــن الدراسات التى أجرها المعهد القومى للصحة على الحيوانات حيث توصلا إلى اكتشاف علاقة بين عنصر الرصاص وإعاقات التعلم حيث أثبتت التجارب المختلفة على الفئران انخفاض قدرتهم على التعلم خاصاً بعد التعرض لعنصر الرصاص حيث أدى ذلك إلى تغيراً فى الموجات الكهربائية للمخ وقـــد اســـتمرت المشـــكلة لمدة أسابيع ، حتى بعد أن توقفت الفئران عن التعرض للرصاص بفترة .

(Silver, L- (1992)- p . p 22)

{ جـــ } الحرمان من خبرات التعلم :

هناك سب آخر يمكن أن يعوق الطفل عن التعلم ألا وهو وجوده فى بيئة غير مهتمة بالتعلم فمثلاً ينشأ الطفل بين والدين غير متقفين أو الطفل الذى يولد فـــى بيـــئة فقيرة ، قد يكون والده محرومين اقتصادياً وغير قادرين على تعليمه وهـــناك دراسة قام بها Silver (1989) على مجموعتين من الأطفال إحدى المجموعتيـــن مـــن أطفال التبنى والمجموعة الأخرى للأطفال من أسر عادية ، وأراد أن يحســـب مدى انتشار صعوبات التعلم بين المجموعتين – فقد وجد أن الأطفـــال ذوى صعوبات التعلم بلغوا أربعة أضعاف ونصف بين أطفال التبنى ، ووفقاً لهذه الدراسة أتضح أن ١٧,٣ % من أطفال بالتبنى . من ذوى صعوبات

التعلم مقابل ٣,٩ % من الأطفال فى أسر عادية وقد تبين أن كثيراً من الأطفال التبنى كانوا من زواج غير شرعى من نساء صغيرات ومثل هؤلاء النساء يحتمل أن يتلقين تغذية أقل من المفروض لرعاية الجنين أو أنها معرضة لضغط ومعاناة إلى أنها أيضاً تعانى من ضغط إنفعالى شديد ، ولقد إنتهى سيلفر إلى القول بأن توتر الأم وقلقها يمكن أن يؤثر تأثيراً ضاراً فى الجنين ، والأطفال الذين يولدون لمثل هؤلاء الأمهات بطيئون فى النمو وبلوغ النضج وأحياناً ينمون بصعوبات تعلم .

(Silver - (1989)- p . p 22)

{ د } المهام المدرسية المطلوبة من الطفل :

وهناك نظريات أخرى تركز على مهام التعلم Task Setting Theories وتذهب هذه النظريات إلى أن المهام المدرسية يمكن أن تكون سبباً فى صعوبات التعلم لدى الأطفال عن طريق فرضها مطالب تعتمد على أساليب حل المشكلة لديهم حيث إنهم غير معدين للوفاء بهذه المطالب – وكل طفل يتعلم بعض المواد بشكل جيد بينما ينخفض مستوى أدائه على مهام أخرى اعتماداً على درجة المضاهاة بين المهمة والأسلوب المعرفى للتلميذ ، أى طريقته فى التفكير والإدراك والتذكر .

(سعده أحمد إبراهيم (١٩٩٤) ص ٣)

خصائص الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعلم :

لقد حظى موضوع خصائص الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعلم باهتمام بالغ من جانب الكثير من المدرسين والأخصائيين النفسيين وغيرهم من المهتمين بشئون التعليم – كما أجريت العديد من الدراسات والأبحاث حول هذا الموضوع وهذا كله بهدف أن يضعوا لهذه الفئة مجموعة من الصفات والخصائص المميزة والتى تفرقة عن أى فئة أخرى من الأطفال – كما أن معرفة هذه

الخصـــائص يساعد الأهل والمعلمون والمتخصصون على إكتشاف هؤلاء الأطفال فى وقت مبكر مما يساعد على إمداد الطفل بالمساعدة الصحيحة وإعطائه الفرصة لتنمية المهارات المطلوبة لكى يحيا حياة ناجحة ومنتجة .

وهـــذا ما أثبتته دراسة حديثة لمعاهد الصحة القومية بالولايات المتحدة الأمريكية أظهرت أن ٦٧% من الطلبة الصغار الذين كانوا يواجهون مخاطر صعوبات فى التعلم وخاصة صعوبات القراءة قد أصبحوا قارئين متوسطين أو فوق المتوسطين بعد أن تلقوا المساعدة فى صفوف مبكرة.

(Learning Disabilities - (1999)- P.P 5)

** لكـــى يمكننا أن نتعرف على خصائص هذه الفئة من الأطفال يمكن أن نقسم هذه الخصـــائص تبعاً لجوانب النمو فنتعرف بذلك على خصائص الطفل المعرفية أو السلوكية أو النفسية أو الاجتماعية .... الخ .

<u>أولاً : الخصائص المعرفية :</u>

عندما نتتبع الخصائص المعرفية نجد أن الطفل الذى يعانى من صعوبات فـــى التعلم يعانى دائماً من فشل أكاديمي وقد يتأرجح هذا الفشل من حيث درجة شـــدته – هذا على الرغم من أن ذكاء هذا الطفل هو ذكاء عادى أو فوق العادى أحياناً وهناك ملامح خاصة تميز هذا الطفل ومرتبطة بالخصائص المعرفية وهى

(١) عدم القدرة على تركيز الانتباه فى أداء المهام .

(٢) مستويات متناقضة من التركيز أو الاحتفاظ بالمعلومة أو التذكر .

(٣) صـــعوبات ذات مســـتوى عـــالى فى التفكير الإستدلالى وقراءة ما بين السطور.

(C A C - (1997) - p. 4)

(٤) صـــعوبات خاصـــة مرتـــبطة بتعلم القراءة – الكتابة – الأرقام – أيام الأسـبوع – الألوان – الاشكال – إلى جانب بعض المشكلات فى الخط وتأدية الواجبات .

(Wong , - (1996) – p. 15)

(٥) أخطـــاء فـــى التهجـــئ بما يتضمن قلب الحروف (ب، ت) أو تبديل الكلمات (بط ، نط) أو يبدل تسلسل الأرقام .

(The office of Educational Research - (1995))

(٦) مســـتويات غـــير مناسبة لأداء الواجبات والمهام (فمثلاً قد يستغرق فى عمـــل واجبة ساعة كاملة الذى لا يحتاج لأكثر من ١٥ دقيقة فى عمله) كما أنه فى أحياناً كثيرة لا يدرك الوقت

(٧) يعـــانى مـــن بعض المشكلات الخاصة بالاتساق والتناسق فى المدركات الحسية

(Levine , M - (1992) - p . p 30)

(٨) يعانى من صعوبات فى تمييز الإتجاهات (اليمين / الشمال)

(٩) يكونوا أكثر استعداد لشرود الذهن.

(Early Childhood- (1999) –)

(١٠) يحتاج إلى التدريس الملموس (إغفال التجريد مبدئياً) .

(١١) يحـــتاج الطفـــل إلى تأكيد مبدئى مركز على التعلم من خلال الاستماع وتطوير مهارات اللغة .

(Characteristics - (1999))

(١٢) يحتاج إلى التنافس بين الرياضيات الحركية والأنشطة المختلفة مثل ربط الحذاء أو الإمساك بالقلم مع حركة العين .

7- (Henley . M - (1991) – P.P 12)

<u>ثانياً : الخصائص الانفعالية :</u>

توجد مجموعة من أشكال السلوك الانفعالي كانت ولا تزال إلى حد ما – شـــائعة عن مناقشة هذا السلوك لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة فـــى الـــتعلمَ – وترجع أهمية التعرف عليها إلى أنها غالباً ما تنعكس على عملية التعلم مما يزيدها صعوبة وتعقيداً – ومن هذه الخصائص ما يلى :

(١) سوء التوافق الشخصي والانفعالي – فعادة ما يتصف هؤلاء الأطفال بالاكتئاب

(٢) مـــندفع – حيث أن هؤلاء الأطفال يتصرفون وهم يضعون فى تقديرهم النتائج والآثار المترتبة على أفعالهم – وتجدهم يفعلون الأشياء أولاً ثم يفكرون فيها بعد ذلك .

(٣) عدم الثبات الانفعالى – حيث يظهر عدم الثقة بالنفس وعدم الشعور بالملائمة إلى جانب تكوين مفهوم سلبى وهذا يولد شعور بالغضب والإحباط .

owell , K - (1990) - p . p 20-23)

(٤) سهل التشوش العقلى – فهؤلاء الأطفال يسهل جذب انتباههم إلى مثيرات أخرى مختلفة – وهذا السلوك مرتبط ارتباطاً وثيقاً بضعف الانتباه لديه – فالطفل يكون غـــير قادر على تركيز انتباهه سوى لفترات محدودة من الوقت – كما أنه يعانى من قلق وتوتر دائم .

(٥) لديهم عدم شعور بالأمان وعادة ما يكونون منسحبين .

ardner, H - (1993) - p . p 88)

ثالثاً : الخصائص الاجتماعية واللغوية :

[١] يعانـــي الطفـــل من بعض المشاكل الخاصة بالسلوك الاجتماعى وذلك من خلال تصـــرفاته مـــع الأخرين وهذا نتاج الفشل الدراسى أو الإحباط الاجتماعى وهذا السلوك السيئ قد يكون فقط عبارة عن واجهة للتقرير الضعيف للذات .

[٢] يقاطعوا نظرئاهم أثناء المحادثة – كما أنهم لا يتبعوا أدوارهم بنظام فمن الممكن أن يـــأخذ دور غيره – كما أنهم أقل قدرة من الأطفال الآخرين على جذب انتباه أقرانهم من الأطفال إلى اللعب معهم أو الحديث معهم .

(Characteristics of Learning - (1997))

[٣] فى بعض المواقف الاجتماعية يتصرفون بدون تفكير وبعد مرور الوقت يكتشفوا أنهم ارتكبوا خطأ .

[٤] بعـــض الأبحـــاث المهتمة بهذا المجال نجد انه من الممكن تخطيط برنامج خاص يقدم لهؤلاء الأطفال وهو خاص بمساعدتهم على تفهم وحل المشاكل الدقيقة التى

تصـــادفهم أثـــناء تعليمهم الاستراتيجيات والقوانين الاجتماعية الخاصة بالمجتمع وبـــالفعل قـــد أنتج هذا البرنامج ثماره واستطاع هؤلاء الأطفال عينه الأبحاث الســـابق الإشـــارة إلـــيها أن ينموا مهارات اجتماعية جيدة ولكن مع الوضع فى الاعتبار أنها استغرقت وقتاً إضافياً حتى يتمكن هؤلاء الأطفال من ذلك .

(Wallach, G - (1992) p . p 9)

[٥] أظهـــرت بعـــض الدراســـات مثل دراسة (Vaughu 1985) أن الأطفال ذوى صـــعوبات الـــتعلم يعانون من بعض المشكلات المتعلقة بالنظافة وحسن المظهر والجاذبية العامة بالمقارنة بأقرانهم العاديين .

(Vaughu, S - (1985) p . p 588-591)

[٦] لديـــه مشـــكلات فـــى الـــنطق – كمـــا أنه يتحدث متأخراً عن معظم الأطفال – ومحصوله اللغوى ضعيف .

[٧] قبضه اليد تكون غير مستقرة لامساك القلم .

[٨] غير مدرك بالبيئة الفيزيائية المحيطة به (منكب على الحوادث) .

((CCLD - (1997))

[٩] نمو بطئ فى المفردات كما أنه يكون غير قادر على اختيار الكلمة الصحيحة أثناء حديثه .

[١٠] بـــطء فـــى تعلـــم العلاقة بين الحروف والأصوات مع عدم القدرة على النطق الصحيح لكلمات .

[١١] لديهم صعوبة فى فهم لغة الجسد أو تعبيرات الوجه .

[١٢] يخلط بين الكلمات الأساسية مثل (أريد – أكل – ألبس – أجرى ..... الخ).

(Early Warning Signs - (1997))

[١٣] لديه مظهر من التحفظ اللفظي المثابر .

[١٤] الميل إلى رفع الأيدي افتراضياً على الإجابة الصحيحة أو حتى الخاطئة .

[١٥] تـــزايد فـــى صـــعوبات التنظـــيم اللفظى (سرد الحكايات – الأسئلة اللفظية – التفسيرات اللفظية) .

[١٦] الميل لإظهار سلوك النسيان .

(Early childhood - (1999))

رابعاً : الخصائص السلوكية :

يتميز الأطفال L . D بـــ :

١- أنهم أكثر عدوانية
٢- لديهم طاقة زائدة .
٣- الشعور بالاغتراب مع الميل للإنسحابية .
٤-عدم المبالاة .

(Adelman - (1990) - p . p 13)

٥-عدم التحكم فى تعبيراتهم الحركية فهم متهورون وغير مباليين

٦- الثبوت وهو نمط يتميز به بعض الأطفال L.D حيث نجده يستمر فى تكرار اســـتجابة تكـــون قد فقدت أهميتها مع عدم ملاءمتها للموقف الذى يتواجد فيه الطفـــل فـــنجد الطفل يستمر طويلاً فى رسم النقط فقط أو رسم شكل معين لمدة طويلة .

(Greene, L - (1987) - p . p 8)

خامساً : الخصائص المرتبطة بصعوبات فى الإدراك والحركة :

هذه الصعوبات مرتبطة بثلاث مجالات رئيسية :

[١] صعوبات الإدراك البصرى Visual Perceptual

[٢] صعوبات الإدراك السمعى Auditory Perceptual

[٣] صعوبات الإدراك الحركى والتآزر العام Motor Perceptual

** حيث يصدر عن كل مجال مجموعة من الخصائص يتميز بها الطفل فنجده :

<u>**أولاً : مجال الإدراك البصرى :**</u>

تظهر لدى الطفل L. D العديد من المشاكل المرتبطة بالإدراك البصرى والـــذى يمكِن إدراكها ليس فقط عن طريق الاختبارات ولكن يمكن إدراكها من خلال الملاحظة المباشرة للطفل وتظهر هذه المشاكل فى :

أ] صعوبة فى الاستقبال البصرى Visual Reception

ب] صعوبة فى الترابط البصرى Visual Association

ج] صعوبة فى التميز البصرى Visual Dis Crimination

د] صعوبة فى التميز بين الشكل والأرضية Figure Ground

هـ] صعوبة الإغلاق البصرى Visual Closure

و] قصور الذاكرة البصرية Visual Memory

** **بعض مظاهر الصعوبة فى الاستقبال البصري لدى (L . D) :**

(١) يضل طريقه حتى فى المناطق المألوفة .

(٢) لا ينقل ما يراه جيداً .

(٣) لا يستطيع أن يفسر ما تحتويه الصورة.

(٤) لا يلاحظ التغيير الذى يحدث فى بيئته بطريقة بصرية .

(٥) لا يلاحظ الأجزاء المفقودة فى الصورة.

(جابر عبد الحميد – ٢٠٠١– ص٢٣٣)

** **بعض مظاهر الصعوبة فى الترابط البصرى :**

الطفـــل الـــذى يعانى من صعوبات فى الترابط البصرى لديه واحدة أو أكثر من المشاكل الآتية :

- لا يستطيع التعرف على الشئ المختلف الذى لا ينتمى إلى المجموعة .
- لا يستطيع أن يعقد مقارنة بصرية (هذا أكبر من – هذا أصغر من) .
- لا يستطيع أن يرتب الصورة التى تحكى قصة ترتيباً متسلسلاً .

** بعض الصعوبات فى التمييز البصرى :

- مثل عدم القدرة على مزاوجة الصور أو الأشكال أو الحروف
- صعوبة التعرف على الحروف والأعداد .

(Wallach, G - (1992) - p . p 11)

** **بعض مظاهر الصعوبة فى الشكل والخلفية :**

- عدم قدرته على أن يستخلص الشكل (الفكرة) من الأرض (الموضوع الكلى).
- غير منظم فى عمله .
- يبدو عليه الارتباك الكبير عندما يكون هناك أكثر من شئ واحد فى الصفحة .

[جابر عبد الحميد – (٢٠٠١)– ص ٢٣٥]

** **بعض مظاهر الإغلاق البصرى :**

- يعانى صعوبة فى الكتابة إذا كانت الطباعة مختلفة عما تعود عليه .
- يعانى صعوبة أثناء التعامل مع الصور المقطعة (البازل) .

** **بعض مظاهر الذاكرة البصرية :**

- عدم قدرته على استدعاء المثيرات البصرية التى سبق أن تعلمها .
- عكس تسلسل الحروف عند نسخها .

(عبد الفتاح غزال – ١٩٩٩ – ص ٢٢)

- لا يستطيع تذكر الكلمات التى سبق أن شاهدها أو تذكر الصور التى شاهدها .
- عدم قدرته على استدعاء المسائل الحسابية البسيطة التى سبق له أن شاهدها .
- لا يستطيع أن يصف الطريق المألوف لديه .
- لا يستطيع أن يستدعى الأنشطة التى سبق أن مارسها .

(Learning Disabilites - (1999))
(جابر عبد الحميد –٢٠٠١– ص٢٣٥)

ثانياً : صعوبات الإدراك السمعي :

أثبتت بعض الدراسات أن مشكلات الإدراك السمعى هى الأكثر وجوداً بين الأطفال L . D وهى مثلها مثل مشكلات الإدراك البصرى يمكن التغلب عليها

من خلال إتباع أساليب العلاج المناسبة وهذه الصعوبة يمكن أن نشكلها فى الجوانب الآتية :

- الاستقبال السمعى - الترابط السمعى - التمييز السمعى
- الإغلاق السمعى- التذكر السمعى - التمييز السمعى بين الشكل والأرضية

[أ] الاستقبال السمعى :

يمكن أن يعانى طفل L . D من واحدة من السلوكيات الآتية :

- يسمع ولكنه لا يفهم ما يسمعه .
- صعوبة فى تنفيذ الأوامر وإتباع التعليمات .
- تأخر الإستجابة .
- الخلط بين الكلمات التى لها نفس الأصوات .
- لا يسمع إلى قصة إلا إذا كانت مصحوبة بصور

(Kravets,M - 1992 - p.p17)

[ب] الترابط السمعى :

نجده إمـــــا أن :

- يعطى إجابة غير ملائمة للسؤال .
- لا يربط بين الأصوات البيئية ومصدرها .
- لدية صعوبة فى التعرف على الأضداد (عكس الكلمة) .
- لا يمارس الألعاب التى تحتاج إلى تخيل .
- لا يستطيع أن يربط ربطاً بسيطاً بين الكلمات التى يسمعها .

[جـ] التمييز السمعى :

يعانى طفل L . D من واحدة أو أكثر من أنماط السلوك الأتية :

- لا يستطيع التمييز بين الأصوات المتشابه وغير المتشابه .
- لديه مشاكل فى الصوتيات .
- مشاكل فى التعرف على الكلمات المتشابهة وغير المتشابهة .

(learning disabilites-1999)

[د] الشكل والخلفيـــة :

تتمثل فى الأنماط الآتيـــــة :

- من السهل إثارة انتباهه بالأصوات .
- يغطى أذنيه دائماً ويشتكى من تداخل الأصوات .
- يفقد القدرة على الفهم إذا سمع أصواتاً خارجية لذا نجده غير منتبه للمدرس

[هـــ] الإغلاق السمعى :

تظهر فى الأنماط الآتيـــــة :

- لا يربط بين الأصوات والكلمات .
- لا يستطيع التعرف على الكلمة إذا سمع جزء منها .
- لديه صعوبة فى فهم كلمات الأغانى .
- لا يفهم إذا ما تحدث إليه بسرعة.
- لا يفهم إذا ما تحدث إليه بهمس .
- لا يستطيع فهم الأفراد الذى يتحدثون لهجة ثانية غير لهجته .

(Levine M , 1990 - p . p 42)

[و] التذكر السمعى :

تظهر فى الأنماط الآتيـــــة :

- لا يستطيع استرجاع كيفية نطق أسماء الأشياء .
- لا يستطيع استرجاع أو تتبع التعليمات التى سمعها .
- لا يستطيع أن يعيد ترتيب الكلمات أو الأصوات التى سمعها .
- صعوبة فى تعلم أيام الأسبوع و الأرقام .

(Kravets, M - 1992 - p . p 18)

ثالثاً : صعوبات الإدراك الحركي والتآزر العام :

لاحظ العديد من الباحثين أن الأطفال L.D يعانون صعوبات فى اكتساب بعض المهارات الحركية نتيجة قصور فى الأداء الحركى لهم وهذا مبرر يؤدى بـــدوره إلـــى قصـــور فى الأنشطة الجسمية للطفل سواء كانت مستخدمه فيها المهـــارات الحركـــية الخفيفة التى تعتمد على العضلات الصغيرة أو المهارات الحركـــية الكثيرة التى تعتمد على العضلات الكبيرة وكذلك تناسق حركة الجسم بوجه عام وبين حركة البصر بوجه خاص لذا نجد الطفلL. D يعانى من واحدة أو أكثر من المشاكل الآتية :

(١) الخلط بين اتجاه اليمين واتجاه اليسار .
(٢) عدم ثبات تفضيل استخدام يد معينة أو قدم معينة .
(٣) الخلافية وهى تعنى تفضيل استخدام اليد اليمنى مع القدم اليسرى والعكس
(٤) قصور فى الانتقال من اليد اليمنى إلى اليد اليسرى أو من القدم اليمنى إلى اليسرى بتناسق وتآزر .
(٥) ارتعاش بسيط باليدين أو الأصابع أو الأقدام .
(٦) استخدام يد واحدة أو جانب واحد من الجسم دون مساعدة من الجانب الآخر

1- (Novick , B – 1991 – p. p. 16)

وخلاصـــة القـــول يجـــب الإشـــارة إلى أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار أن هذه الخصائص لا تجتمع فى فرد واحد وهذا ما أكده كل من " كالجور وكولسن " عام ١٩٧٨ بأن هناك حوالى ٥٢ خاصية ثابتة للأطفال ذوى صعوبات التعلم وأن من ٥-٧ مـــن هذه الخصائص توجد لدى هؤلاء الأطفال بمعدل متوسط وأن واحدة فقط منها توجد لديهم بمعدل شديد كما أن الأطفال العاديين لديهم أيضاً بعض من هـــذه الخصـــائص ولكـــن بنسبة محددة وبدرجة أقل بكثير من الدرجة التى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

(أحمد عواد – ١٩٩٢ص ٣٧)

(٥) أنواع صعوبات التعلم :

عندما نتطرق إلى موضوع أنواع صعوبات التعلم تجدر الإشارة بنا أولاً إلى الأسس التى يجب مراعاتها قبل تحديد نوعية الصعوبة لدى الطفل .

**** الأسس التى يجب مراعاتها قبل تشخيص نوع الصعوبة :**

إن عملية التشخيص عملية دقيقة وحساسة لذا يحتاج إلى أسس علمية يستند إليها من يقوم بعملية التشخيص :

- الوصف التفصيلى للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض وعلامات ومصاحبات فهذا هو الطريق إلى رسم علاج سليم .
- محاولة عمل سجل كامل وافي عن تحصيل الطفل من خلال ملاحظة واحتكاك المدرس به .
- من الضرورى قبل محاولة إدخال مواقف تعليمية جديدة على الطفل مراعاة أولاً قدرات وإمكانيات الطفل والذى يتناسب مع الموقف التعليمي الجديد حتى نضمن استقبال الطفل لهذا الموقف التعليمي بشكل سليم .
- ضرورة التأكد على سلامة الطفل الصحية من ناحية حواسه وتناسقه وتآزره الحسى الحركى وسلامه المخ والجهاز العصبى كله ومستواه الصحى العام حتى لا تعوق مثل هذه النواحى العمل فى البرنامج المقدم .

(سيد أحمد عثمان – ١٩٩٠)

- ❖ والآن وبعد أن تعرفنا على المبادئ والأسس التى يجب مراعاتها قبل تشخيص نوع الصعوبة نبدأ فى التعرف على أنواع صعوبات التعلم.
- ❖ فصعوبات التعلم لا تشخص بنفس معنى " الجدرى" أو " الالتهاب الرئوى " فإن هذين يكون لهم سبب واحد معروف مع بعض الأعراض التنبؤية عند مصطلح L.D نجده مصطلح يغطى كافة الأسباب المحتملة ، الأعراض ، العلاج ،

والنتائج جزئياً لأن صعوبات التعلم يمكن أن تظهر بأشكال عديدة ، ومن الصعب تشخيصها أو الإشارة إلى الأسباب ولا أحد يعلم أى قرص دواء أو علاج لشفائها

❖ فليست كل مشكلات التعلم بالضرورة هى إعاقات للتعلم ، فبعض الأطفال ببساطة يكونـــون أبطـــأ فـــى تنمية بعض المهارات . ولأن الأطفال يظهرون اختلافات طبيعـــية فـــى معدلات تطورهم فإنه فى بعض الأحيان ما يبدو أنه إعاقه تعلم قد يكون ببساطة تأخر فى النضج ولتشخيص الحال على أنه صعوبة فى التعلم يجب اللجوء لبعض المقاييس العلمية .

* **ويمكن تقسيم إعاقات التعلم فى ثلاثة أنماط أساسية :**

- اضطرابات نمو اللغة .
- اضطرابات المهارات الأكاديمية .
- اضطرابات المهارات النمائية .

(CEC - (1997))

أولاً : اضطرابات نمو اللغة :

أثبتـــت العديد من الدراسات والأبحاث أن الطفل مع إتمامه عامه الأول يســتطيع نطـــق بعـــض الكلمات البسيطة وبدأ الباحثون يضعون جداول خاصة بالمحصـــول اللغوى لدى الطفل طبقاً للجنس – فمعنى ذلك أن الطفل الذى ينمو طبيعياً بدون أى إعاقات يبدأ فى استخدام اللغة بعد إتمامه العام الأول ولكنه تأخر بمعدل كبير فى اكتساب اللغة فهذا يدل على وجود مشكلة وتعتبر مشكلات اللغة هى غالباً المؤشر المبكر لإعاقات التعلم – بذلك يصبح الأفراد الذين يعانون من اضـــطرابات فـــى اللغـــة نجدهم لديهم صعوبات فى إنتاج أصوات للحديث أو استخدام اللغة للاتصال أو فهم ما يقوله الآخرون .

– ويمكن تقسيم هذا النوع من الاضطراب إلى :

- اضطراب فى تطور ووضوح مخارج الحروف .
- اضطراب فى تطور اللغة المستخدمة للتعبير .
- اضطراب فى تطور تلقى اللغة .

(Landaa , E, – 1991 – p. p.11)

(١) الاضطراب فى تطور ووضوح مخارج الحروف :

الأطفـــال الذين يعانون من هذا الاضطراب قد يواجهون مشكلة فى التحكم فـــى معـــدلات حديثهم ونجدهم يتأخرون عن أقرانهم فى إصدار أصوات الكلام فنجده ينطق بعض الحروف خطأ فتبدل معنى الكلمة المنطوقة مثل كلمة (هاتى) إلـــى (نـــادى) وهذا الاضطراب فى وضوح مخرج الحروف أمر شائع . فهو يظهـــر فـــى نسبة ١٠ % من الأطفال الأقل من ٨ سنوات . ويمكن علاج هذه الاضطرابات بنجاح عن طريق أخصائي أمراض تخاطب .

(Fisher-1990-p10)

(٢) الاضطراب فى تطور اللغة المستخدمة للتعبير :

مـــن الطبـــيعى عندما يكون الفرد لديه مشكلات فى اللغة فإننا نجده ايضاً يعـــانى مـــن صعوبة فى التعبير عن نفسه وتظهر أعراض هذه الاضطراب فى شـــكل إطـــلاق الفرد تسميات خاطئة على الأشياء مما يعطل من سرعة إدراك المتحدث إليه للجملة كما أنه يمكن أن يؤخذ هذا الاضطراب أشكال أخرى – مثل طفـــل عمـــره ٤ سنوات يتحدث فقط فى جمل مكونة من كلمتين و ٦ سنوات لا يســـتطيع الإجابـــة علـــى أسئلة بسيطة هؤلاء أيضاً لا يستطيعون استخدام اللغة للتعبير .

(Gehret , J – 1990 – p. p. 17)

* **الاضطراب فى تطور تلقى اللغة :**

هـــناك بعض الأفراد الذين يعانون من عدم فهم بعض أشكال الحديث . ويـــبدو الأمر لديهم أنهم متمركزون حول تردد معين فمثلاً تجد الطفل الحابى لا يســتجيب لاسمه ، أو الطفل الذى تطلب منه الإشارة إلى القطة فتجده يشير إلى الـــبطة أو العامل الذى لا يستطيع تتبع تعليمات بسيطة بوضوح وبالكشف على ســـمعهم نجده جيد ، ولكن تجدهم لا يفهمون بعض الأصوات ، الكلمات ، الجمل التى يسمعونها، حتى أنهم قد يبدون غير منتبهين . فكل هذه الأعراض تدل على أن هؤلاء الأطفال يعانون اضطراباً فى تلقى اللغة .

(Gehret , J – 1990 – p. p. 18)

- لأن اســـتخدام الحديـــث وفهمه أمران متلازمان بشدة ، فإن العديد ممن يعانون اضطراباً فى اللغة لديهم أيضاً اضطراباً فى تلقى اللغة.
- ولكن يجدر بنا الاستفادة أنه فى سن ما قبل المدرسة يمكن استخدام الأصوات أو الكلمـــات و غير ذلك من المظاهر السابق الإشارة إليها أمر طبيعى ولكن إذا ما زاد الأمر واستمر فترات طويلة، هنا فقط يجب الاهتمام بالأمر.

(Landau , E – 1991 – p. p. 12)

نياً : اضطرابات المهارات الأكاديمية :

يتضمن التشخيص فى هذه الفئة ما يلى :

- اضطرابات مرتبطة بمهارات عملية القراءة .
- اضطرابات مرتبطة بمهارات عملية الكتابة .
- اضطرابات مرتبطة بمهارات عملية الرياضيات (الحساب) .

[١] الاضطرابات المتعلقة بمهارات عملية القراءة :

أصبحت الآن الاضطرابات المرتبطة بمهارات القراءة أمراً منتشراً فى جميع أنحاء العالم فقد أثبتت بعض الأبحاث أن الاضطرابات المرتبطة بمهارات القراءة تشغل نسبة ٢% إلى ٨% من مدارس الأطفال .

(Learning Disability-(1997))

** وعندما ننظر لعملية القراءة نجد أن الفرد ولكى يتعلمها ولكى يقرأ ، يجب تلقائياً أن

- تركـــز الانتباه على الكلمات المطبوعة ، مع التحكم فى حركات العين عبر الصفحة .
- التعرف على الأصوات المرتبطة بالحروف .
- تمرين الفرد على تقبل الرنين المرتبط بالكلمات (القفية)
- بناء الأفكار والصور .
- مقارنة الأفكار الجديدة بما تعرفه بالفعل .
- تخزين الأفكار فى الذاكرة.

** هذه الخطوات السابق ذكرها التى تساعد الفرد على عملية القراءة تحتاج إلى شبكة غنـــية ومتصـــلة مـــن الخلايـــا العصبية التى تصل مراكز المخ للرؤية ، اللغة ، الذاكرة.

(Guinnis , D – (1997))

❖ فكـــل خطوة من الخطوات السابق ذكرها تساعد الفرد على الوصول إلى القراءة الجـــيدة فوجـــود أى خلـــل فى أى خطوة من هذه الخطوات يعرض الطفل إلى مواجهـــة بعـــض المشـــكلات والاضـــطرابات فى عملية القراءة ، فهناك أفراد يشـــتركون فى عدم القدرة على تمييز أو فصل الأصوات فى الكلمات المنطوقة مـــثل تفصـــيل لكلمـــة بطة (بـــ – طـــ – ة)، وبعض أفراد آخرين يواجهون مشـــكلات فى تبديل الحروف مثل قطة بدلاً من بطة أى (ق) بدل (ب) ومع ذلـــك نجد أن فريق من العلماء والباحثين المهتمين بعلاج مشكلات القراءة قاموا

بمحاولة تطوير تقنيات جديدة تساعد الأطفال على اكتساب هذه المهارات سوف تقوم الباحثة بإعطاء وإلقاء الضوء عليها فى الفصل القادم .

(Wallah – (1992))

[٢] الاضطرابات المتعلقة بمهارات عملية الكتابة :

يعتمد التعرض لاضطرابات ومشكلات الكتابة علىعدة مساحات ووظائف فى المخ ، يعمل المخ كشبكة للمفردات ، حركات اليد ، الذاكرة ويجب أن تكون جميعها فى عمل منتظم معاً ، وأى خلل فى أحدها تظهر لدى الفرد اضطرابات فى عملية تطور اللغة مثل النطق ، وتكوين وفهم الجمل اللغوية وبالتالى يظهر اضطراب فى الكتابة – ولكنه وكما أشارت الباحثة سابقاً أجتهد العديد من العلماء فى تغيير التقنيات المقدمه لمحاولة علاج مثل هذه المشكلات.

(Janover , C – 1988 – p. p.13)

(Fisher , G – (1990) p . p 15)

[٣] الاضطرابات المتعلقة بمهارات عملية الحساب:

تتضمن الرياضيات التعرف على الأرقام والرموز ، وتخزين الحقائق مثل جدول الضرب ، وفهم المفاهيم الغامضة مثل القيم والكسور . فعدم قدرة الطفل على تفهم وأدراك الحقائق السابق ذكرها – يصبح هذا الطفل يعانى من اضطراباً فى تنمية الرياضيات– وعموماً فإن مشكلات الطفل مع الرياضيات تظهر مبكراً – ويرجح العلماء أن مثل هذا النوع من المشكلات غالباً يكون أكثر ارتباطاً بمشكلات التفكير .

(Walhelm , I – (1992))

(Wallah , G – (1992))

ثالثاً : اضطرابات المهارات النمائية :

وهـــى تعني الاضطراب فى الوظائف والمهارات الأولية والتى يحتاجها الفرد بهدف التحصيل فى الموضوعات الأكاديمية مثل مهارات الإدراك والانتباه والذاكرة والتناسق الحركى وتناسق حركة العين واليد .

❖ وهـــذه المهارات السابق ذكرها هى مهارات أساسية فى تعلم القراءة والكتابة فلا يستطيع الفرد أن يقرأ بدون وجود مهارات التمييز السمعى والبصرى وأيضاً لا يســـتطيع أن يكتب بدون مهارة التمييز والذاكرة البصرية والسمعية ، فبذلك أى اضطراب فى هذه المهارات يجعل الفرد عاجزاً عن القيام بعملية القراءة والكتابة وبالتالى فهو سوف يعانى من صعوبات فى التعلم.

** ويمكن تقسيم أكثر صعوبات التعلم النمائية شيوعاً بين الأطفال إلى :

أ – الصعوبات النمائية الأولية : (الانتباه – التذكر – الإدراك) .

ب– الصعوبات النمائية الثانوية : (التفكير – التعبير الشفوي) .

❖ فعندما ننظر إلى الصعوبات النمائية الأولية ، تجدها عمليات عقلية أساسية وهى مـــتداخلة ويؤثـــر بعضـــها فى البعض الآخر ولهذا سميت أولية فإذا ما أصيبت أحدهمـــا باضـــطراب فإنها تؤثر فى القدرة على التحصيل الأكاديمى للطفل ولقد ســـمى التفكـــير واللغة الشفوية بالصعوبات الثانوية لأنهما يتأثران بشكل مباشر بالصعوبات الأولية.

❖ وفيما يلى توضيح بسيط عن هذه الصعوبات :

– الانتبـــــــاه :

وهو القدرة على اختيار المثيرات المناسبة ووثيقة الصلة بالموضوع من بيـــن مجموعـــة من المثيرات الهائلة (سمعية أو لمسية أو بصرية أو الإحساس بالحركة التى يصادفها الكائن الحى فى كل وقت) .

- كمـــا أوضحت الدراسات العديدة أن ما يقرب من ٢٠ % من إعاقات التعلم لدى الأطفـــال تكـــون بسبب عدم قدرتهم على تركيز انتباههم – ويظهر عدم التركيز لديهم فى صورة أحلام يقظة – كما أنك عندما تحاول جذب انتباههم – يكون بلا فائدة حيث يتم تحويل انتباههم بسهولة – كما أكدت بعض الأبحاث على أن بعض الأطفال الذين يعانون من ضعف الانتباه تجدهم يعانون أيضاً من نشاط زائد .
- وســـواء كـــان اضطراب الانتباه مصحوباً بنشاط زائد أم لا – فإنه يسبب بشكل مباشر على إصابة الطفل باضطرابات فى المهارات الأكاديمية .

(Ortiz ,A – 1988 – p. p.11)

<u>الذاكرة :</u>

وهـــى القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته ، أو سماعه أو ممارسته أو التدريـــب عليه – وتسبب الاضطراب فى الذاكرة خصوصاً السمعية والبصرية إلى وجود مشكلة فى تعلم القراءة والكتابة أو إجراء العمليات الحسابية.

(جمال مثقال – ٢٠٠٠ – ص ٢١ / ٢٢)

<u>الإدراك : Perceptal</u>

و تتضـــمن إعاقات التناسق البصرى – الحركى – التمييز البصرى – السمعى – واللمس– والعلاقات المكانية وغيرها من العوامل الإدراكية .

<u>اضطرابات التفكير : Thinking Disorders</u>

وهى تتضمن مشكلات فى العمليات العقلية كالحكم والمقارنة – التقويم – الاستدلال – حل المشكلات – اتخاذ القرارات .

<u>اضطرابات اللغة الشفهية : Oral Languashe Disorders</u>

ترجع إلى الصعوبات التى يواجهها الأطفال فى فهم اللغة – التعبير عن الأفكار اللفظية .

(NIMH – 1999)

** **مدى انتشار صعوبات التعلم :**

هناك عدد من التلاميذ الذين يشار إليهم على أنهم لديهم صعوبة فى التعلم ولكن لا يتم تحديدهم فى هذه الفئة إلا بعد إجراء الفحوص والاختبارات اللازمة لذلك وقد أثبتت بعض الأبحاث أن نسبة ٥٠% من جميع التلاميذ ذوى الإعاقات – لديهم إعاقات فى التعلم .

❖ كما يقدر " جارتز " وزميله (Gartner and L (1987 – أنه فى الفترة ما بين ١٩٧٧ و ١٩٨٥ كانت هناك زيادة فى التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة مقدارها ١٦% بينما فى نفس الفترة أرتفع عدد التلاميذ الذين صنفوا على أن لديهم صعوبات تعلم بنسبة ١٩% بينما أكد آخرون أن حوالى من ١% إلى ٣% من سكان العالم هم L.D .

❖ وأن انتشار صعوبات التعلم ، أى عدد الحالات الموجودة حالياً – وهذا فى حد ذاته يتوقف على عوامل متعددة – ولهذا السبب فأن الأرقام الموثوق بها يصعب الحصول عليها وكل ما ينشر هو مجرد تصميمات عن إعداد التلاميذ الذين تم تمييزهم وتحديدهم وخدمتهم بدقة .

(CEC – 1997)

❖ أما بالنسبة لجمهورية مصر العربية فلم يقع لدى علم الباحثة أى بيانات من أبحاث سابقة أو توصيات فى مؤتمرات علمية عن نسبة انتشار صعوبات التعلم داخل مصروخاصة بين أطفال الروضات.

❖ أما بالنسبة للمؤشرات الحديثة فى العالم – انه فى عام ١٩٩٤ قد تم تقدير حوالى ٤ إلى ٥% من الأطفال هم صعوبات تعلم وأن ٨٠% من هؤلاء الأطفال لديهم قصور فى القراءة .

(جابر عبد الحميد جابر – ٢٠٠١ – ص ٢٤٧)

[٦] نماذج العلاج :

إن مجـــال صعوبات التعلم مجال خصب بالأبحاث فهناك الأبحاث التى تؤيـــد أن أســـاس صعوبات التعلم هو مرض وبالتالى يمكن علاجه من خلال اســـتخدام الممارسات الطبية ، وينظر آخرون على أنه له أساس بيئي وآخرون ينظرون إليه على أن مرجعه نفسى .... الخ لذلك سوف تقوم الباحثة بوضع بعض الحقائق المبسطة المتعلقة بكل نوع لتفرقه بين هذه النماذج .

{ أ } النموذج الطبى :

بـــدأ هذا النموذج فى الانتشار فى أواخر الأربعينات وأوائل الخمسينات وكـــان الـــنموذج يؤكد على ضرورة تشخيص الأعراض النيرولوجية وعلاجها ويتضمن التشخيص على :

- مراجعة تواريخ الحالة
- عمل سجل مكثف بالوقائع والنوادر
- عمل اختبارات الأداء النيرولوجى (الأفعال المنعكسة الغير إرادية)
- قائمة بالأعراض التى تميز الحالة .
- نتائج اختبارات الذكاء
- اختبارات رسام المخ الكهربائى
- استخدام العقاقير

وكان يلحق التلاميذ بمؤسسات خاصة فى بيئة خاصة ومنتظمة .

ولكـــن هـــذا الـــنموذج يصنف التلاميذ تصنيفاً خاطئاً على أنهم متأخرون عقلياً ولديهم تلف دماغى .

1- (Poplin , M .S - 1989 – p. p. 359 / 400)

{ب} نموذج العمليات السيكولوجية :

بدأ العالم ينظر إلى أطفال (L . D) نظرة أخرى فى أوائل السبعينات وخاصة عند عدم قدرة النموذج الطبى على تحقيق الأهداف المرجوة ، فبدأ العلماء

يتجهون نحو تغير شكل العلاج ليأخذ شكلاً جديداً يعتمد على تغير الأنماط السلوكية للطفل والتى تؤدى إلى الصعوبة فى التعلم ، مثل القابلية للتشتيت ، وعدم التمييز السليم بين الشكل والأرضية والاندفاعية – وبدأت الاختبارات الخاصة بالعمليات السيكولوجية والمواد العلاجية فى الاستخدام وفى عام (١٩٧١) وصف كبها , Kephart Newell التلميذ الذى لديه نواحى قصور أو عجز ادراكى فى مقدمة كتابه (المتعلم البطئ فى حجرة الدراسة) (Slow - Learmen) حيث وصفه " **أنه لا يرى ما يعتقد أننا نعرضه عليه فهو يرى شيئاً مختلفاً ، ولا يسمع ما نعتقد أننا نقول له ، وهو لا يربط كما نفعل بين قطع المعلومات التى نعتقد أننا نعرضها عليه بصفة منظمة وأن جهازه العصبى المركزى يعامل هذه العناصر بطريقة مختلفة** ".

Kirk , S . A - 1983 – p. p. 20 / 21)

- لقد حاول العالم " كنجارت " إلى تغير نظره المدرسين لهؤلاء التلاميذ على أنهم أغبياء وكسالى إلى فكرة أنه طفل يحتاج إلى ظروف واحتياجات خاصة فى عملية التعلم .
- وخلاصة ما توصل إليه العلماء أن هذا الطفل يعانى إما من اضطراب ادراكى خاص بالتعرف الضعيف على الخبرات الحسية اليومية أو أنه اضطراب فى التخيلات (مثل قصور فى استرجاع الكلمات والمعلومات الأخرى التى زودوا بها – كما أنه ينظر إليه على أنه اضطراب فى العمليات الرمزية وخاصة مع استخدام الحروف والأرقام وأخيراً هو اضطراب فى التطورات والمفاهيم .
- وبهذا كان علاج هذا النوع يرتكز على تدريب سيكولوجى ولغوى سيكولوجى مع قليل من التأكيد عل المهارات الأكاديمية الأساسية مع تدريب مستمر على التكامل الحسى لدى الطفل .

(جابر عبد الحميد – (٢٠٠١) ص٢٥٣)

{ جـ } النموذج السلوكى :

عـندما ضـاعت أحلام التربويون فى تميز ذوى صعوبات التعلم عن غيرهم بالطرق الخاصة بهم وخاصة انهم أصبحوا عاجزين عن توفير شاهد أو دليل على تحسس القدرة على أداء المهام الأكاديمية ، برز النموذج السلوكى من الحاجـة للتدريـب على المهارات الاجتماعية مقترنة بقصور عام فى التحصيل الأكاديمى فى حجرات الدراسة العادية .

وقد دعا هارنج Haring إلى ضرورة استخدام تعديل السلوك لأنه يتناول أنماطاً سلوكية قابلة للملاحظة – ولأنه لا يؤكد على الأنماط العقلية من العلاج .

كمـا ذهـب إلى أن التطبيق المعتنى به والدقيق للمعززات كانت طريقة عملية بدرجـة أكبر من التدريس للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم . فقد اعتمد على تحديد وتمييز سلوكيات التلميذ القابلة للملاحظة والقياس – حيث كان يعتمد على أسلوب التعزيز فيجعل للتلميذ هدف أمامه إذا حققه فإنه ينال التعزيز المنتظر .

1- (Lovitt , T . V – 1989 –)

{ د } التحصيل الأكاديمي :

من بداية السبعينات وحتى الثمانينات من القرن العشرين أصبح الاهتمام بتنمية وتقوية المهارات المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي هو الدافع الأساسى للعلماء والمهتمين بشئون الأطفال ذوى صعوبات التعلم – حيث كانت الدافعة الاولى فى عملـية الـتدريس لهم وظهرت العديد من الاختبارات المرتبطة بهذا الشأن مثل اختبارات خاصة لقياس مهارات الحساب أو القراءة – وقد كانت عملية التدريس لهـذه المهارات يتم تطبيقها وظيفياً فى الحياة اليومية ولكن رغم النجاح والقبول الـذى شـهده هذا النوع من المدربين إلا أنه يوجد نواحى قصور – وذلك لأنه يجعـل التلميذ مجرد متلقى سلبى بينما المعلم له الدور الأوحد فى هذه العملية – مما يجعل العملية محدودة النجاح فيها طبقاً لقدرات المعلم ومدى قابلية التلميذ .

1- (Kyers , P . T – 1982 – p. p. 11)

{ هـ } نماذج استراتيجيات التعلم / النماذج المعرفية :

Cognitive / Learning Strategies

لقد أصبح الآن فى الوقت الحالى أسلوب التدريس للتلاميذ عن طريق كيف يتعلمون بأنفسهم وكيف يديرون أنماطهم السلوكية فى بيئة التعلم ، وكيف يعممون المعلومات من موقف إلى آخر هو محور الاهتمام لدى المهتمين بصعوبات التعلم – ويرى الاستراتيجيون المعرفيون بأن يدرس للتلاميذ أنماطاً سلوكية استراتيجية ضرورية ولازمة لأداء المهام الأكاديمية .

❖ وقد طرح الاستراتيجون المعرفيون مجموعة مكونات منها (طرح أسئلة عن الذات – ومراجعتها وتصحيحها وتقويمها وتعزيزها – فيبدأ التلميذ فى تعلم مهارات التعلم مثل التلخيص وتنظيم الوقت – التذكر – المذاكرة –الدرس ، وتصميم المعلومات والمفاهيم من موقف لآخر .

❖ ومن أهم المشكلات التى تواجها هذه الاستيراتيجية هى الصعوبات التى تتعلق بالقوة المعرفية الإدراكية وفيها يجدون صعوبة فى استيعاب وفهم أنماط معينة من المفاهيم وتذكر أنواع معينة من المعلومات مثل المشكلات التى تتضمن عسر القراءة ، عسر الحساب، والعطب الإدراكى الحركى .

(Boh line , D – 1995 – p. p. 604)

❖ وكذلك من المشكلات المتعلقة بهذا النوع ، الاضطرابات التى تتعلق بالأسلوب المعرفى وهى تصف وتميز نواحى قصور فى الانتباه مثل القابلية للتشتت وصعوبات تتعلق بالاندفاعية .

❖ ومن هذا نجد أن صورة العلاج تهدف إلى تعليم مباشر لهذه المشكلات من قبل المعلمين ، مع استخدام مبادئ التعزيز ومحاولة أن يتم ذلك بناء على دور أساسى من المتعلم نفسه .

❖ وفى النهاية فأن التفكير المعاصر يرى أن أفضل طرق التدريس لهؤلاء التلاميذ هـو الجمـع بيـن التعليم الأكاديمى على استخدام أسلوب التدريس السلوكى والمعـرفى حـتى يتمكـنون من معرفتهم كيف يتعلمون وكيف يديرون سلوكهم وكيف يستخدمون المعلومات من موقف لآخر .

(Lovitt, T . C – 1989)

* **بعـض المقترحات التى يمكن الأخذ بها لرعاية الأطفال ذوى صعوبات التعلم من ناحية الأباء والمعلمين :**

قـبل أن نعـرض بعض المقترحات أو الإرشادات المقدمة للأباء أو المعلمين لـرعاية L . D يمكن أن نضع بعضاً من إشارات التحذير المبكرة التى يمكن أن تظهـر على الطفل ولا يهتم بها الأباء أو المعلمين إلا بعد أن تزداد المشكلة لدى الطفل وتسبب له صعوبة فى التعلم فيما بعد .

فـإدراك إرشـارات الـتحذير لإعاقات التعلم وتقديم المساعدة الضرورية للطفل مـبكراً يمكـن أن يكون المفتاح لمستقبل الطفل – مع ضرورة حث الأباء على ضرورة فهم وإدراك هذه المؤشرات من مرحلة ما قبل المدرسة .

فقد نقضى على الإعاقة منذ السنوات الأولى من عمر الطفل وذلك بإعطاء الطفل التدريب الكافى على المهارات اللازمة لمواجهة هذه الصعوبات .

إرشارات التحذير المبكرة :

(١) يبدأ الكلام متأخراً مقارنة بالأطفال الآخرين فى نفس سنه .

(٢) نمو بطئ فى المفردات وغالباً لا يعرف استخدام الكلمة بشكل صحيح .

(٣) يعانى من مشاكل فى النطق (تبديل الحروف أو تحويلها) .

(٤) قلق ويسهل تشتيته .

(٥) صعوبة فى تنفيذ وتذكر التعليمات (استرجاع خفيف للمعلومات) .

(٦) غير قادر على حفظ الأرقام أو أيام الأسبوع بصورة مسلسلة .

(٧) قبضة يده غير متحكمة فى القلم .

(٨) يظل حتى سن متأخر غير قادر على اكتساب الصداقات ، منطويين .

(NCLD – 1998 – p. p. 1/3)

** **بعض المقترحات والإرشادات المقدمة للأباء لحماية ورعاية أطفالهم من إعاقة التعلم** :

(١) تقــوم الأم بتســجيل معلومات عن أداء الطفل ومدى استجابته للأوامر والتعلـيمات الــتى يـتعرض لهــا بالمــنزل – إلى جانب تسجيل جميع ملاحظــاتك وملاحظـــة من يتعامل معه – فهذه المعلومات المؤرخة لها قيمتها فى تتبع تاريخ الحالة.

(٢) إذا كان طفلك ملتحق بأى روضة فعلى الأم بجمع معلومات عن أدائه فى الروضة ومدى اتباعه لتعليمات معلمته وملاحظات المعلمة المباشرة عن الطفل .

(جابر عبد الحميد – ٢٠٠١ – ص ٢٦٥)

(٣) عــرض هذه الملاحظات والمعلومات على المتخصصين والأطباء لإبداء الرأى فيها .

(٤) محاولة تطوير نظم وأسلوب التعلم المتبع له فى المنزل فمثلاً على الأم أن تعلمـــه أسماء الحيوانات بصورة سريعة وليست مفصلة – فعليك التخلى عن هذه الطريقة وإتباع طريقة أكثر إفادة لطفلك

(٥) الإكـــثار مـــن الـــتحدث مـــع الطفل – مع محاولة إصلاح عيوب النطق ومخارج الألفاظ لديه .

(٦) استخدام أساليب التعزيز المستمرة لإكسابه الثقة بالنفس .

(٧) محاولـــة معرفة نواحى القوة لدى طفلك ، فهناك الكثير من الأطفال من لهـــم إعاقة فى التعلم تجده متميز فى مهارة معينة أو متميز فى أداء رياضة معينة ، فإذا اكتشفت ذلك فى طفلك حاول من تقويتها والتدريب عليها فمثلاً

إذا كان طفل لديه موهبة موسيقية فعليك محاولة تدريبه على عزف الموسيقى فقد يعوض ضعف ذاته فى التعلم عن طريق الإبداع فى هذه الموهبة .

(٨) لا تـترك طفلـك وحيداً فى المنزل فساعده فى أداء المهام المطلوبة منه سواء فى المنزل أو الواجبات المطلوبة عملها للروضة .

(٩) تعرف على البرنامج اليومى المتبع معه فى الروضة حتى تتمكن الأم من التواصل مع طفلها وزيادة تدريبه على هذا البرنامج وهو فى المنزل أيضاً (NCLD– 1998)

** بعض المقترحات والإرشادات الموجهة للمعلمين لرعاية الأطفال ذوى صعوبات التعلم :

يقع على المعلمين عبء ومسئولية كبيرة لقيامهم بمحاولة تحسين ظروف تعلم الأطفال L . D فعليهم الصبر والتمتع بالعلم والحب معاً حتى يمكنهم إتمام تلك العملية بنجاح وأول ما توجه إليه هذه المقترحات هى معلمة الروضة – لأنه بمساعدتها مبكراً يمكن الطفل من الخروج من هذه المشكلة التى قد يقع فيها .

❖ فكما قال Levine إن التحدى الحقيقى هو فى تعليم هؤلاء الذين لا يملكون واحدة من الحقائق عن صعوبات التعلم – فالحساسية والمساندة هى نصف العلاج لهؤلاء الأطفال .

(١) قم بتطبيق إختبارات مختلفة على الطفل وفى أشكال مختلفة فمثلاً شفوياً أو على الكمبيوتر ... الخ .

(٢) توفـــير المساندة الإنفعالية بطرق مختلفة باستخدام التعزيز وذلك كمحاولة لإزالة الإحباط الذى لدى الطفل .

(٣) إعطاء الطفل فسحه من الوقت كلما كان ذلك ممكناً – فهذا الطفل قد يحتاج إلى وقت أطول لأداء ما يطلب منه .

(٤) محاولة تقديم البرنامج بالاستعانة بالوسائل الحسية الممتعة للطفل .

(٥) **اســتخدام العديــد مــن الوســائل والمثيرات السمعية والبصرية فى تقديم البرنامج المختص .**

(Levine , M . – 1984 – p. p. 1/2)

(٦) القيام بإصلاح اللغة وعيوب الكلمات الصادرة من الطفل .

(٧) تدريب الطفل على مسك القلم ومحاولة الكتابة لبعض الحروف مع التفادى عن الأخطاء الصغيرة فى الخط .

(٨) جعــل الأمــر سهل على الطفل فى طلب الإعادة للشرح أو شكل المهمة المطلوبة منه مع تذكر استخدام نفس اللغة عند الإعادة حتى لا تغير البناء وبالتالى لا يتح الفرصة لعمل إعادة صحيحة .

(٩) عــدم إعطـــاء الطفل مجموعة من المعلومات فى وقت واحد – بل ينصح بتقسيمها إلى أجزاء صغيرة .

(١٠) إعطاء الطفل وقتاً مقدماً للتفكير فى الكلام الذى يقوله للإجابة على السؤال الموجه إليه (يدور الكلام فى شكل مناقشات بين المعلمة والطفل) .

(١١) تقليل مثيرات الانتباه فى الحجرة .

(١٢) تحديــد الموضوع المقدم بوضوح ومحاولة تقديمه بطريقة واقعية ومبنية جيداً مع الأخذ فى الاعتبار الإنتقال من الواقع إلى المجرد .

(Vail , P – 1987)

(١٣) ربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة (مهارة التذكر) .

(١٤) تنمية التعاون والتضافر مع الآباء .

(١٥) تنظيم لعبة مع الطفل وذلك بتقييم نفسه بنفسه وذلك بعمل بطاقة لكل طفل تقـــيم أدائه - فإذا كان أدائه جيد يضع الطفل علامة - ومع نجاحه تزداد العلامـــات فيصـــبح نجاحه ملموس إليه - والفائز هو الطفل الذى يحصل على أكثر عدد من العلامات لهذا الأسبوع مثلاً .

(١٦) نفـــس البطاقة السابقة تكون مع الآباء لكتابة آخر الملاحظات لأداء الطفل في المنزل وذلك لمساعدته فى عمل تقييم شامل للطفل . إلى جانب تقييم دور البرنامج المقدم .

(Gardner , H – 1993)

[٣] تنمية مهارات الإستعداد للقراءة والكتابة

[١] القراءة :

أولاً : المقدمة

ثانياً : ماهية القراءة

ثالثاً : عوامل الإستعداد للقراءة

رابعاً : المهارات اللازمة لتعلم القراءة

خامساً : التمييز بين صعوبة التعلم وصعوبة القراءة

سادساً : العوامل المسببة لصعوبات القراءة

سابعاً : العوامل المؤثرة على تنمية القراءة على تعلم القراءة

ثامناً : طرق تعليم القراءة – طرق تعليم الأطفال L.D للقراءة

تاسعاً : كيفية التنبؤ بالطفل الذى يعانى من صعوبات فى القراءة

عاشراً : إرشادات ونصائح لآباء والمعلمين

[٢] الكتابة :

أولاً : مقدمة

ثانياً : ماهية الكتابة

ثالثاً : المهارات اللازمة لتعليم الكتابة

رابعاً : المتطلبات الأساسية التى تسبق تعليم الكتابة للطفل

خامساً : مراحل تعليم الكتابة

سادساً : الأسس التى تقوم عليها عملية الكتابة

١ - القراءة

ولاً : المقدمة :

مـــنذ اليوم الأول لولادة الطفل . نبدأ نحن الكبار بالتفاعل معه بمختلف الطـــرق المادية والمعنوية ، فنرعاه ونحتضنه ونقدم له الخدمات التى تعبر عن حرصنا عليه وحبنا له ، ولكن الحب الذى نحسه تجاه هذا الطفل ، لا يصل إليه عـــن طريق الخدمة والرعاية فقط ، فنحن فى حاجة إلى جسر يصل بيننا وبينه ليســـتطيع أن يحس بشعورنا تجاهه ، وهذا الجسر هو الحديث معه أى الاتصال اللغوى من والى الطفل .

[Stone , J.G- (1991)]

- وأولـــى عناصر الاتصال اللغوى هو كيفية فهم الكلمات المصاغة فى الحديث وفـــك رموزها وإدراك معانها وهى مرحلة هامة تساعد الطفل الصغير إلى أن يصـــل فـــى الـــنهاية إلى إنسان قادر على تبادل الكلمات المختلفة للتعبير عن مشاعره وأحاسيسه وافكاره – ثم يتطور به الأمر من مجرد القدرة على التعبير بالكلمـــات الـــتى إكتسابها من بيئته الأولى إلى مستوى أرقى من المعرفة وهى قيامه بعملية القراءة فالقراءة هى إحدى مخرجات اللغة .
- فقـــد بـــدأت قصـــة الإنسانية مع المعرفة بكلمة (اقرأ) ، فالقراءة هى مفتاح المعـــرفة منها يتزود الإنسان كما يشاء دون ملل أو تعب – فالقراءة هى نافذة المعـــرفة التى تهذب شخصية الطفل وتكون اتجاهاته وتغرس فيه القيم وتعمق المبادئ وترهف الحس والمشاعر لذا كان الاهتمام بها أمراً جوهرياً كى يعيش أطفالنا حياة سعيدة ناجحة .

(سمير يونس – (٢٠٠١) – ص ٣ .)

(عبد الهادى السيد عبده – (١٩٩٥) – ص ١٣ .)

- فقـــيام الفـــرد بعملـــية القـــراءة أمراً ليس بسيطاً ، فعملية القراءة عملية معقدة ومتشـــابكة وادعـــاء البعض أن عملية القراءة عملية سهلة لا تتطلب من الفرد

لممارســتها وأدائها سوى مقدرته على التعود على بعض المهارات التى تمكنه مــن قراءة ما يرى من الرموز الكتابية ، سواء عن طريق اليد أو الطباعة – ولكن الحقيقة أن عملية القراءة الصحيحة عملية مركبة كثيرة الجوانب والتعقيد – وانــه يتعاون فى أدائها عدد من الحواس والقدرات وخبرات سابقة ومعارف قديمة اضافة إلى توافر عنصر الذكاء ، حتى تتم بصورة صحيحة .

[Lyon , G . R . - (1997) - PP . 578.]

فعملــية القراءة ليس لها نقطة بدء محددة ولا نقطة نهاية بل إنها عملية ديناميكية قــد تبدأ قبل أن يلتحق الطفل بالمدرسة وقد تمتد إلى ما بعد الصفوف العليا ، لذا تعتبر عملية القراءة هى أساس كل عملية تعليمية والتعثر فيها ينشأ عن تعثر فى كافة ميادين التعلم الأخرى .

[عطية محمد عطية – (١٩٩٠) – ص ٩/ ١٠]

لذا تتجه معظم الأبحاث الحديثة إلى ضرورة الاهتمام بهذا المجال وخاصة منذ المراحل المبكرة من عمر الطفل – وبذلك يقع العبء أولاً على الوالدين – فنجد أن معظم الأبحاث خرجت نتيجة أبحاثهم بتأكيد على أن الأطفال الذين قرأت لهم كتب فى المنزل (من خلال قصة أو كتب مصورة) وجد أنهم يتعلمون بسهولة أكبر عن هؤلاء الذين لم يقرأ لهم .

وكذلــك اثبتــت أن الطفل الذى يشتمل يومه على وقت لرواية وسماع قصة أو قراءة كتاب مصور هو ذلك الطفل الذى يحب الكتابة ويريد أن يتعلم كيف يقرأ.

[Dr . Adams. M . j - (1990) -]

وممــا سبق يمكن أن نستنتج أن الاختلاف الذى وقع فيه التربويون حول موعد الــبدء فــى تعلــيم القراءة بدأ يتحدد نوعاً الأن – فقد كان التربويون منهم من يفضــل أن تبدأ عملية التعليم مع بداية الصف الأول الابتدائى ومنهم من يذهب إلــى ضــرورة تعليم القراءة والتمهيد لهذه العملية بوقت قليل (٦ أسابيع قبل الدخول فى الصف الابتدائى) .

- ومنهم من يذهب إلى ضرورة بدء التعليم فى مرحلة الروضة – وآخرون ينصحون ويؤكدون على ضرورة تعليمهم من المنزل .... وهكذا .

(فوزية محمد سعيد – (١٩٩٤)– ص ٤ .)

- ولكن يمكن القول من خلال معظم الأبحاث الحديثة أن تعلم الطفل القراءة يبدأ منذ مرحلة المهد وهذا التعليم لا يعتد به قيامه بعملية القراءة ذاتها وإنما هى عملية تمهيد لتنمية مهارات الاستعداد لعملية القراءة .
- وهذا ما أثبته المركز القومى لاحصائيات التعليم (١٩٩٥) – إن الطفل الذى ينال تدريباً متقناً ومدروساً جيداً فى مرحلة الرياض كان لهم أداء متميز ومشكلات سلوكية أقل من ذويهم فى نفس السن – لم يلتحقوا برياض الاطفال ولم يتلقوا أى تدريب لمهارات الاستعداد الخاصة بعملية القراءة وكذلك وجد أن نسبة رسوب هؤلاء الاطفال المضربين فى المراحل الدراسية المختلفة لا تذكر بجانب نسبة الرسوب بين الاطفال الغير مدربين .

[Catherine , E - (2001) .]

- وأن هذا التدريب لمهارات الإستعداد عند الطفل ليس مفيد فقط فى تيسر عملية تعلم القراءة على الطفل فى المراحل المتقدمة – بل إنه أثبتت العديد من الدراسات إن تدريب الطفل على مهارات الاستعداد للقراءة يقى الطفل فى الغالب من خطر الوقوع ضمن فئة الأطفال المعرضين لصعوبات القراءة .
- وقد وضع قانون فى انجلترا وويلز من قبل الهيئات التعليمية (١٩٩٣) وتم تطبيقه سنة (١٩٩٤) بضرورة توفير دعم مبكر لمهارات الاستعداد للقراءة فى مرحلة رياض الأطفال.

[Fawcett , A.- (1995) - pp. 235.]

- إن تحديد الأطفال الذين لديهم مشكلة فى التعلم أصبح الآن مركز اهتمام العديد من الباحثين – ومن احدى مشكلات التعلم – هى مشكلة تواجه الطفل من سن مبكر وهى صعوبة القراءة وقد يكون ذلك نتيجة لاسباب عديدة – ولكن هذه المشكلة أصبحت محط اهتمام العديد من العلماء والدراسين .

فقـد أثبتـت الأبحاث أن هناك ما يقرب من ٢٠ : ٣٠ % من الأطفال فى سن المدرسـة لديهم صعوبات فى تعلم القراءة – وأن حوالى ١٥ مليون طفل صغير فى العالم لا يملك مدخلاً لعجائب الكتب – وموضوعات أخرى للتعلم والمتعة .
كمـا أكـدت الأبحاث أنه قد يتساوى عدد البنات مع الأولاد فى صعوبات تعلم القـراءة ولكـن يبدو أن الأطفال الذكور أكثر تحديداً فى صعوبات تعلم القراءة لأنهم يميلون لأن يكونوا اكثر نشاط وخشونه من اقرانهم الاناث من نفس العمر .
ويجـب أن نـتعامل مع هذه التقديرات على أنها تحذيريه وأيضاً يمكن أن تكون واقيه فيما بعد .

[Dr . Reid Lyon - (1999)- p 9 .]

ومـن هـنا كـان الإهتمام بتنمية مهارات الاستعداد للقراءة أمراً ضرورياً جداً وخاصة فى مرحلة الطفولة .
وتتطلب القراءة تكامل عدة مهارات وقدرات ففى سبيل المثال أنت لا يمكنك أن تـتعلم القـراءة للحروف الأبجدية ، ما لم تفهم أن الكلمات التى تسمعها تتضمن أصـواتاً أصغر تسمى مقاطع صوتية لا يمكن للأذن سماعها لأنك عندما تنطق الكلمة فهى تتخذ صوتاً واحداً وليس ثلاثة أصوات مثل عندما تنطق كلمة (كرة / فهمـى مقسمة إلى (ك / ر / ة) – لذا فى البداية يجب أن يدرك الطفل هذه المقاطع حتى يسهل عليه بعد ذلك تحليل الكلمات أو الجمل لفهم ما يقرأ .
ثـم تتعمق المهارات فيما بعد حتى تكتمل عملية القراءة الجيدة من فك رموزها وفهمها .

[Dr . Reid - (1999) –P.10]

ومن كل ما سبق – وخاصة استرشاداً بالأبحاث التى أكدت على ضرورة اكساب طفل الروضة لمهارات الاستعداد للقراءة حتى لا يقع هذا الطفل ضمن فئة ذوى صـعوبات تعلـم للقـراءة -- سوف تقوم الباحثة بتصميم برنامج لتنمية مهارات الاسـتعداد للقـراءة فـى مرحلة الرياض وتأمل الباحثة من تحقيق أهداف هذا البرنامج .

ثانياً : ماهيــة القــراءة :

القــراءة عملــية فكــرية عقلية شديدة التعقيد لأرتباطها بالنشاط العقلى والفســيولوجى للإنســان . لذا تعددت الاراء والمقترحات من مختلف الباحثيين والعلماء حول ما معنى القراءة فذهب فريق إلى القول بأن القراءة : " هى مجرد عملــية الــتعرف علــى الألفاظ المكتوبة " وذهب فريق ثان إلى القول : " بأن القــراءة هى عملية إخراج المعانى المدركة من الكلمات المقروءة وربطها معاً لأعطاء فكرة مترابطة متسلسلة " بالإضافة إلى مفهوم الفريق الأول .

- ويذهــب فــريق ثالث إلى أبعد من ذلك فيقول : " إن القارئ الذى يقرأ أى مادة كانت، لا يقرأ الكلمات ويفهم الأفكار التى تحويها تلك الكلمات فقط ، ولكنه يتأثر بما يقرأ، وينتقل معه ، فيبدى رأيه ، ويعلق عليه ، ويوازنه بغير ه " .

(عبد الفتاح البجه (٢٠٠٢) – ص ١٢٢)

وهناك رأى آخر تشير إلى :

" إن القراءة هى عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التى يتلقاها القارئ عن طريق عينيه ، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعانى من الرموز " .

[Dr . Harrison , M. L .- (1986)-P 13]

- ومما سبق نجد أن هناك اختلافاً وتناقضاً أحياناً بين اراء المفكرين حول مفهومهم للقراءة ، فكل باحث يؤكد على مظهر مختلف من مظاهر عملية القراءة .
- لــذا وجد إنه من الأفضل أن يكون التعريف للقراءة فى ضوء الهدف من قراءة الكتاب وقد دلل على ما سبق Mitehell (1980) بقوله : " إذا كان تعليم القراءة لــدى المعلمين يتأثر بمعرفتهم أو نظام عقيدتهم ، فإنهم يحتاجون إلى إدراك ما هية هذه التأثيرات " .
- ورغم ما سبق من إختلافات فى الرأى – إلا أن معظم التربويين يتفقون على أن عملية القراءة تتضمن :

١. حاسة قوية باللغة .

٢. الإدراك الحسى والتعرف على الكلمة والحروف.
٣. استيعاب المفاهيم التى تنقلها الكلمات المطبوعة .
٤. رد الفعــل تجاهه والمقارنة بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة للقارئ وخبراته .
٥. فهم تركيب النص .

[(NICHD) - (1998)]

وهناك تعريف آخر يتخذ شكلاً جديداً لمعنى القراءة :

" إن مفهــوم القراءة يشير إلى القدرة على استخلاص ما يقرأه القارئ وتوظيفه على شكل خبرات لمواجهة المشكلات اليومية للحياة و الإنتفاع بها فى المواقف الحياتية".

[Feeney , C.M - (1983) – p 11]

لقد تعرفنا فيما سبق على العديد من التعريفات التى تناولت مفهوم القراءة ولكننا بصــدد هذه الدراسة والتى تتعامل مع مهارات الاستعداد للقراءة وأيضاً الأطفال ذوى صــعوبات فى القراءة لذا سوف تعرض الباحثة بعض التعريفات المبسطة لمعــنى " الاســتعداد للقــراءة " وايضاً معنى " الأطفال ذوى صعوبات فى تعلم القراءة" وذلك حتى يتمكن القارئ من مسك خيوط الدراسة كلها وفهمها وإدراكها

.أولاً : الإستعـداد للقراءة :

[أ] مفهوم الإستعـــداد :

ورد عن بعض الباحثين تعريفات لمفهوم الإستعداد نذكر منها :

قد عرف (توق ورفاقه) إن الإستعداد :

"هــو الحالة التى يكون فيها المتعلم مستعداً استعداداً عاماً ، أو استعداداً خاصاً لتلقى الخبرة ".

[محى الدين توق – (٢٠٠١)]

- بينما عرفه (صالح هندى) بـــ :

" هو وصول الفرد إلى مستوى الى النضج يمكنه من تحصيل الخبرة ، أو المهارة عن طريق عوامل التعلم الأخرى المؤثرة

(صالح هندي – (١٩٨٩)- ص ٨)

وهناك وجهات نظر مختلفة لمعنى الإستعداد طبقاً لوجهات نظر العلماء ومنها :

- وجه النظر العلمية أو البيئة ترى أن الإستعداد جسر " الوصول لمستوى الإجادة لمجموعة محددة من المهارات " .
- بيـــنما وجـــه النظر الإجتماعية ترى " إن الإستعداد ما هو إلا وظيفة معبرة عن المعانى والقيم المحددة بواسطة مجتمع مدرسى معين " .
- وجه النظر المثالية والتى تشير إلى :

" أن معـــنى الإســـتعداد هـــو إجادة الطفل لأى من الوظائف المعبرة عن تطور ونضج الطفل ".

المـــنظور الآخـــير وهـــو أكـــثر شمولاً ويشير إلى أن الإستعداد يعنى " أن أى اســـتجابه تصـــدر من الطفل تجاه عمل معين يجب أن يعامل فى ضوء معـــرفة الطفـــل وتطويـــع تجـــارب الطفـــل هذه داخل المدارس لتنمية مهاراته واجتياجاته ومتطلباته – وتكون مهمة التدريس هو التقييم الشامل لمهارات الطفل وقدراته وانجازاته وفقاً لإستعداد كل طفل على حدى .

[Meisels , Samuel J ,- (1998)]

- مفهوم الإستعداد للقراءة :

(١) يمكن تعريف الإستعداد للقراءة :

" إن الإســـتعداد لـــتعلم مـــبادئ القراءة يتوافر فى الطفل المتعلم حينما يســـتطيع هذا الطفل أن يفهم ما ترمز إليه صورة من الصور ، ويحسن التعبير عن مفهوم هذه الصور وينقل أفكاره إلى غيره بسهولة ووضوح

(عبد الفتاح البحة – ٢٠٠٢ – ص١٢٢)

(٢) عرفت Stoodt (1989) الإستعداد للقراءة بأنه :

" جانـــب مـــن النمو اللغوى العام للطفل والمرتبط بالأستمتاع والتحدث والقراءة والكتابة وأنه ليس مجموعة من المهارات الموجهة التى يجب أن يفهمها الأطفال فهماً تاماً قبل التعرف على القراءة ، بل أنه سلسلة من التعلم الذى يبدأ فى الوقت الـــذى يبدأ لطفل بالتحدث وفى سن الأربع سنوات والنصف وقبل دخول الصف الأول الابتدائى .

كما عرفه Thrower (1985) :

" هـــو مستوى من النضج اللغوى الذى يصل إليه الفرد والذى يمكنة من التعليم الرسمى للقراءة .

[Thrower - (1985)-p 21]

: الأطفال ذو صعوبات فى تعلم القراءة :

يشـــير المركـــز القومى لصعوبات التعلم أنه من ضمن أنواع صعوبات الـــتعلم– صـــعوبات خاصة بعملية القراءة – كما أنها تشير إلى ضرورة توافر الإستعداد لتعلم القراءة لدى الطفل وذلك بتنمية وتدريب المهارات الخاصة بعملية القراءة .

ومن ذلك تشير إلى أن الطفل الذى يعانى من استعداد أقل للقراءة هو :

١. هو ذلك الطفل الذى يعيش فى مجتمعات ذات دخل منخفض .
٢. هم الأطفال ذو الكفاءة المحدودة فى اللغة .
٣. هـــم الأطفـــال فى سن ما قبل المدرسة الذين يستاعون لدخول المدرسة الابتدائية حيث يكون الإنجاز والأداء – منخفضاً .
٤. هم الأطفال الذين يعانون من عجز إدراكى محدد ، أو تلف فى السمع أو صعوبات فى إدراك اللغة .
٥. هم الأطفال الذين يكون لذاويهم تاريخ مرضى فى مشكلات القراءة .

➢ كما يمكن تعريفه على أنه

" هـــم الأطفـــال الذيـــن يـــبدأون مرحلة المدرسة بمعرفة بدائية أقل فى بعض المجـــالات والمهـــارات معظمها فى معرفة الحروف ، الحساسية للأصوات والألفاظ ، التعوود على الأغراض الأساسية للقراءة .

[Catherine - (2001) .]

ثالثاً : عوامل الأستعداد للقراءة :

هـــناك الكثير من الأباء يتعجلون دائماً كمحاولة منهم لجعل طفلهم قادراً على عملية القراءة بدون مراعاة عوامل النمو المختلفة التى توصله إلى ذلك فلا يجـــب على الأهل دفع الطفل لتعلم وفهم القراءة بدون أن يكون قادراً على ذلك ومحباً له خشية أن ينشأ الطفل وليست لديه الرغبة فى القراءة .

➢ فـــتعلم القـــراءة ليس بعملية سهلة أو بسيطة وإنما هى مهمة تعليمية شاقة ولكى يتعلمها الطفل جيداً يجب أن يتوافر لديه من عوامل الإستعداد الكافى الذى يؤهله للمضى فى مثل هذه العملية .

➢ وهـــناك أربعـــة عوامل هامة تساعد الطفل لكى يكون مستعداً للقراءة ويجب أن تـــتوافر هـــذه العوامـــل بدرجة كافية حتى يصبح قادراً على تعلم القراءة وهذه العوامل :

** الاستعداد العقلى . ** الاستعداد الجسمى

** الأستعداد الإنفعالى أو الشخصى أو العاطفى ** الاستعداد التربوى

(ماريون مونرو- (١٩٩٣)

١ - الإستعداد العقلى :

يعتبر الاستعداد العقلى المناسب لدى الطفل من أهم العوامل التى تساعد علـــى إكتساب عملية القراءة فقبل أن يبدأ الطفل فى تعلم القراءة ، يجب أن يكونَ قد بلغ من درجة النضج العقلى ما يؤهله لإستيعاب هذه العملية

ولقـــد اختلف العديد من العلماء والباحثين حول العمر العقلى للطفل والذى عنده يصبح الطفل مؤهل لعملية تعلم القراءة – فمنهم من ذهب إلى وصول الطفل لسن السادســـة أو السادسة والنصف من العمر ، ومنهم من أثبت بتجاربه بأن الطفل يمكـــنه أن يصــــل لمرحله بدء تعلم القراءة قبل سن السادسة – والبعض الآخر أعطى سن الثامنة من العمر .

[Spear – (1996)- p . 18]

ومممـــا تجـــدر الاشارة اليه – أن العمر العقلى ليس العامل الوحيد الذى يؤثر فى نجـــاح عملـــية القراءة ولكن هناك أمور آخرى تؤثر فى هذه العملية – وهذا ما ذكـــره (أرثـــر جيتس) أن هناك عوامل آخرى مثل جو غرفة الدرس – مهارة المعلم – عدد التلاميذ – المناهج – طرق تعليم القراءة .

كما أوضح كل من Hong, Chiu أن الاستعداد العقلى ناجم عن عوامل الوراثة والبيئة إضافة إلى التربية التى تسهم اسهاماً بيننا فى تكوينه ونموه ، وإختلافه من طفـــل لآخـــر – ولذلك فإن المعلم الماهر هو الذى يستوعب هذه الأمور ويكون قادراً على التعامل معها بينما يتناسب مع هذه الفروق الفردية بين طفل وآخر .

[Chiu , C .- (1994) – p . 130.]

وقـــد أشـــارت دراسة Feman وآخرين إلى أن الذكاء العام له علاقة فى قدرة الطفـــل علـــى القراءة المبكرة ، إلا أن هناك عوامل آخرى تزيد من قدرة الطفل علـــى القـــراءة مـــثل فهم الكلمات – وإدارك المعنى – وترجمتة إلى فعل . مع الوضع فى الاعتبار أن هناك عوامل آخرى تؤثر فى عملية تعلم القراءة وقد سبق الاشارة إليها .

[Sternberg . R .- (1994) – p. 104].

الإستعـــداد الجسمـــى :

مما لا شك فيه أنه لا يمكن أن تتم عملية القراءة بدون استخدام للحواس (البصر – السمع – النطق) ومن ثم فإن نجاح عملية القراءة يعتمد بشكل كبير على حواس الفرد .

(أ) الاستعداد البصرى :

فالبصر ضرورة هامة بالنسبة لعملية التعلم للقراءة فتعلمها يتطلب رؤية الكلمـــات بوضوح – وملاحظة ما بينها من أوجه تشابه واختلاف وأى خلل فى عملـــية الابصـــار يؤدى بالتالى إلى خلل كبير فى عملية الرؤية – وبالتالى يبدأ الفـــرد فـــى رؤية لكلمات المطبوعة بشكل خاطئ مما يسمح بوجود أخطاء فى رؤية الحروف فقد يحدث تبديل لأماكن الحروف فى الكلمة مما يغير من معناها أو قـــد يؤدى إلى عدم رؤية حروف أو كلمات كاملة مما يعطى خلل فى عملية القراءة – أو قلب لبعض الحروف (ت) ، (ب) وهكذا .

- وهناك عامل آخر من الخلل ليس مجرد فى رؤية الكلمات بل لابد أن يكون هناك تنسيق متبادل بين العينين كأنهما عين واحدة .

[Salovey ,P - (1990)-p. 23] .

- أكـــد الباحـــثون أن العـــامل البصرى لا يتأثر فقط بالتكوين الجيني ولكن للبيئة والتربية أساس كبير فى نضوج الإستعداد البصرى للفرد .

[Mann , V .- (1994) - p. 67].

(ب) الاستعداد السمعى :

الســـمع حاســـة هامـــة كالبصر تماماً – فقدرة الطفل على سماع حديث الآخريـــن– وســـماع الكلمـــات – وقدرتـــه على التمييز بين أصوات الكلمات والحروف يؤهله إلى إتمام عملية تعلم القراءة بنجاح .

- أمـــا الطفل الغير قادر على ربط الأصوات المسموعة بالكلمات المرئية أو سمع خاطئ لنطق الحروف والكلمات مع الآخرين والتمييز بين أصواتها هذا يعرضه لفشل فى عملية التعلم .
- وقـــد يكـــون سمع الطفل سليماً تماماً ولكن ينقصه الدقة فى تمييز الأصوات – والتعرف على المتشابه فيها وغير المتشابه وهذا يحتاج إلى عملية تدريب مستمر لإكسابه مثل هذه المهارات .

[شيماء أحمد عبد الوهاب –(١٩٩١)]

ويمكـــن أن نوضـــح العلاقة بين النطق والسمع هذه العلاقة علاقة فردية فإذا ما ســمع الطفــل الحرف خطأ نطقه خطأ – ولكن يمكن أن يكون هناك عيوباً فى الـــنطق مع وجود السمع السليم وهذا يحتاج إلى علاج مكثف من خلال اخصائى تخاطب .

[ايمان أحمد زكى – (١٩٩١)] .

(ج) الصحة العامة :

وتتمـــثل الصـــحة العامة فى ضرورة توافر التركيز و الأنتباه حتى يتم الطفــل عملـــية التعلم بنجاح فلذلك تشتت ذهن الطفل بكثرة المثيرات تقلل من تركـــيزه وانتـــباهه مما يعرض العملية التعليمية للفشل – كما أن تعرض الطفل المســـتمر للأمراض يعرض الطفل دائماً للأجهاد البدنى فيؤثر ذلك على متابعة للدراسة مما يعرض عملية تعلم القراءة إلى الفشل .

هذا بالإضافة إلى سوء الحالة النفسية للطفل كنتيجة مباشرة لكل ما سبق ذكره .
[Bigelow - (1984) – p92].

الاستعداد الإنفعالى أو الشخصى أو العاطفى :

مما هو معروف أن الأطفال يولدون مختلفين فى قدراتهم واستعدادتهم – فـــنجدهم ينشأون فى بيئات مختلفة ومقومات ثقافية مختلفة – وهذا بدوره يؤدى إلى إختلاف فى التنشئة الإجتماعية لكل طفل – وإختلاف الحالة الإجتماعية لكل طفـــل يؤثـــر بشـــكل مباشر على عملية التعلم فهناك الأسر التى تهتم بالدراسة وهناك أسر لا تعلم وهناك مشكلة فى الطفل نفسه نتيجة لآثار السلبية الإجتماعية التى يتواجد فيها فتجده متأثر نفسياً مما يعرضه لفشل فى عملية التعلم .

وأيضاً الجدير بالذكر ان هناك العديد من الأراء والأبحاث تتفق على أن مشكلات الطفــل العاطفية أو النفسية وكذلك الشخصية تكون سبباً رئيسياً فى إغفاق بعض الأطفال فى تعلم القراءة ففقدان الثقة بالنفس – أو الشعور بالحزن والحياء المبالغ

فــيه – والـــتردد والشـــرود الذهنى – وإحلام اليقظة – كل هذه مشكلات تؤثر بالسلب فى عملية تعلم الطفل للقراءة .

(عبد الفتاح البحه – ٢٠٠٢ – ص١٢٦)
[Papolia , E-(1990)- p 28].

٤ - الاستعـــداد التربـــوى :

كمـــا ذكـــرنا مـــن قبل تتفاوت الأطفال فى قدراتهم البصرية والسمعية والاجتماعـــية والعقلـــية وأيضاً قدراتهم التربوية واستعدادهم التربوى لأن هذا الإســـتعداد يـــتأثر ويتضمن جميع المعارف والخبرات التى اكتسبها منذ ولادته وأهمها :

(أ) الخبرات السابقة :

وهـــى مجموعـــة تفاعلات الطفل مع البيئة المحيطة وهى تساعد الطفل علـــى الربط بين المعنى الذهنى لكلمة وصورتها المكتوبة والربط نتج من خلال خـــبرات الطفل السابقة فعندما يدرك الطفل معنى كلمة مكتوبة يكون قد استعان بخبراته السابقة التى مكنته من تفسيرها واستدعاء الصورة الذهنية لمعنى الكلمة مما يوصله فى النهاية إلى إدراكها .

Garvie , Edie - (1990) – p . 10 .)

- ومممـــا هـــو جديـــر بالذكـــر أن للمـــنزل وكذلك الرحلات والمناقشات والصور والزيارات كلها لها دور هام جداً فى تكوين هذه الخبرات لدى الطفل .
- وعلى سبيل المثال دراسة (Margert Clark) عام ١٩٧٦ على ٣٢ طفل من أطفـــال بـــدأو القـــراءة فى سن مبكرة ، انه على الرغم من أن الأطفال ألتحقوا بالمدرســـة مـــن مســـتويات اقتصادية مختلفة ، إلا أنهم تفوقوا فى القراءة نظراً لإهتمام اسرهم بسرد القصص وقراءة الكتب لهم .

Lapp , - (1992) – p 14 .)

(ب) المحصول اللغوى :

يخـــتلف الأطفال فيما بينهم فيما يكتسبونه من كلمات وتراكيب لغوية – فـــالطفل يمكن أن يكتسب العديد من الكلمات التى يسمعها ويستخدمها فى حديثه مـــع الآخرين – وهذا الاختلاف هو نتاج لاختلاف البيئات وسلوك الأسرة نحو الطفل إلى جانب اختلاف القدرات العقلية .

وتـــرجع أهمـــية المحصول اللغوى فى أنه يعتبر عاملاً أساسياً من عوامل نجاح عملـــية تعلم القراءة . كما أن قدرة الطفل على التعبير عن أفكاره بجمل بسيطة ودقيقه تجعله أكثر استعداداً لتعلم القراءة .

وقد أكد الباحثون أنه من الممكن أن يكون الوالدين سبباً فى نجاح أو فشل الطفل فى إكسابه حصيله لغويه – فقد يكون الطفل لديه حصيلة كبيرة من الكلمات ولكن نطقها بشكل خاطئ نتيجة عدم قيام الوالدين بإصلاحها لأنه على حد قولهم نطقها لذيـــد وعلى العكس من ذلك قد يكونوا سبباً فى زيادة محصوله اللغوى من خلال المحادثات الشفوية والمناقشة المستمرة معه وقراءة القصص وإثارة خياله .

(Fink , R . P .- (1995) – p104 .)

وهـــناك العديد من العوامل الأخرى والتى سوف يتم شرحها بالتفصيل فيما بعد مثل:

- القدرة على التمييز البصرى والسمعى .
- الرغبة والميل للقراءة .
- القدرة على تسلسل الأفكار وفهم المعانى .

رابعاً : المهارات اللازمة لتعلم القراءة :

اتفق العديد من العلماء على مجموعة من المهارات اللازمة لتعلم وإدراك الطفل لعملية القراءة وقبل أن نتعرف على هذه المهارة -

- **نبدء أولاً فى وضع تعريف لمعنى المهارة .**

تعرف المهارة بأنها : جملة أفعال متعمدة معقدة تشتمل على سلسلة كاملة من المهارات التى تنسق عمليات التعلم بطريقة ما عن طريق عمليات الانجاز المتقدم .

(عبد الفتاح البحه - (٢٠٠٢) - ص ١٧٥)

➢ وايضاً تعرف على أنها : نشاط عضوى إرادى قد يكون مرتبطاً بإحدى الحواث ، سواء اليد أو العين أو الأذن أو اللسان - ويمكن تصنيفها إلى أربع أنواع هما : المهارات القرائية - المهارات الكتابية - مهارات التحدث - مهارة الاستماع .

وايضاً يمكن تقسيم المهارات إلى :

مهارات عادية : مثل التى يمكن أن يشترك فيها جميع الأفراد مثل التحدث إلى الاخرين، قراءة كتاب أو جريدة .... ألخ .

مهارات تخصصية : وهى لا تصدر إلا من أفراد معينين مثل أصحاب مهنة معينة (طبيب - محامى - مهندس)

(عبد الهادى السيد عبده - (١٩٩٥) - ص ٥)

المهارات اللازمة لتعلم القراءة :

١- مهارة التعبير الشفهى .
٢- مهارة التميز البصرى ومجالاته .
٣- مهارة التميز السمعى ومجالاته .
٤- المهارات الحسية - حركيه .
٥- الحب والميل القرائى .
٦- مهارة القدرة على التذكر والإنتباة .

Smith , - (1980) – p . 40 .

[١] مهارة التعبير الشفهى :

تكتسب اللغة أهمية بالغة فى مرحلة الرياض ، فاللغة ببساطة هى وسيلة اتصال – إلى جانب أنها أساسية لتعلم العديد من المهارات والمفاهين المختلفة .

(Amderson S., -(1988) – p. 13)

ويشار إلى اللغة على أنها مجموعة من الرموز التى تمثل معانى مختلفة – فهى مهــارة أخــتص بهــا الإنسان – فهو يستعملها منطوقه ومكتوبه سواء كان هذا الإســتعمال بالنطق أو السمع أو الفهم لهذه اللغة – فتحصيل اللغة أكبر إنجاز فى إطار النمو العقلى للطفل .

والكلام صورة من صور اللغة يستعمل فيها الإنسان الكلمات للتعبير عن أفكاره وهو مزيج من التفكير والإدراك والنشاط الحركى ، ويلاحظ أن الإستعداد لكلام فطرى أما اللغة فتكتسب.

[Louisac ,- (2000) – p.4]

ولأهمــية الكلام واللغة إدراك العديد من الباحثين أهميتها فى نمو استعداد الطفل للقراءة ومساعدته على النجاح فى عملية القراءة نفسها فيما بعد .

وعندما ننظر إلى حياة الطفل نجده يتحدث ويستمع قبل أن يتعلم القراءة لذا يعتبر نمــو لغة الحديث لديهم أمراً هاماً جداً فى تعليمه القراءة ، فكلما تحدث الأطفال أكثر اتسعت مفرداتهم وزادت معرفتهم بمختلف أنماط اللغة .

(فوزية محمد – ١٩٩٤ – ص ٥٩)

فعملية تعلم القراءة عملية طويلة وصعبة للعديد من الأطفال ، ويعتمد جزء كبير من نجاحها على تنمية اللغة – والمهارات التعليمية المتصلة بها فى سن مبكر .

لذلك ينصح الآباء بضرورة الاهتمام بتنمية عامل اللغة لدى الطفل منذ البداية – وخاصــة اللغــة الشخصــية – وقــد ســجلت الدراســات الخاصة بالأهل عند Bakaretal (١٩٩٥) إن أطفــالهم كــانوا يســتمتعون بغناء الأغانى التى يسمعونها من الراديو أو التليفزيون .

➢ وكذلك ترديد الأغانى والأناشيد التى يسمعونها فى الحضانة وغيرها من الألعاب مـثل كتب القصص وروايات الأطفال والأنشطة الكتابية حيث يمثل كل ما سبق صـورة من صور تنمية اللغة الشخصية لدى الطفل (وكذلك يمكن تقديم مختلف الأنشطة التى تمكن الطفل فى النهاية من إكتساب مفردات جديرة مثلاً :

- يمكن أن يتعرف الطفل على الحروف الأبجدية وكذلك محاولة التمييز بينها .
- ومحاولته لنطقها كما يسمعها .
- ومن أهم صور تنمية اللغة الشخصية لدى الطفل – القراءة له بصوت عال فالقراءة له تعتبر تجربة رائدة لتنمية المفردات والتراكيب اللغوية فهى تلعب دوراً هاماً فى تنمية قدرات اللغة التعبيرية .

Catherime – (2001)

- وقـد سجل Heath (1983) أن الأطفال ذوى الأسر المنخفضة فى الدخل تكـون لهـم قدرات محدودة فى عملية القراءة ومن أسباب ذلك عدم قراءة الأهل لهم لعدم توفر الكتاب وإشتغال الأسرة الدائم بكسب الرزق مما يجعل الحديث مع أطفالهم قليل ومحدود
- لذا ترى الباحثة أنه لابد من توجيه رسالة إلى أولياء أمور الأطفال فى سن الـرياض ومـا قبلها وكذلك توجيه رسالة إلى مختلف الروضات بضرورة التحدث إلى الطفل وترك الفرصة له هو أيضاً للتحدث والتعبير عن ما يريد – لأن ذلـك يساعده فى إكتساب مفردات لغوية كثيرة تساعده فيما بعد على إكتساب قدرة التعبير عن حاجاته ومتطلباته ويتم ذلك من خلال بذل مجهود بسـيط مـع الطفل مثل التحدث معه حول مكان زاره – أو قراءة قصة أو التحدث إليه أثناء إعداد الطعام – أو الغناء وترديد الأناشيد .... ألخ .

Dr . Reid Lyon - (1997)

[٢] مهارة التمييز البصرى :

يقصـــد بالتميـــيز البصـــرى هو القدرة على تمييز أوجه الشبه أو أوجه الإخـــتلاف بين الصور والأشكال والحروف والكلمات وكذلك القدرة على تمييز الألوان والأحجام .

(عواطف إبراهيم - (١٩٩٥) - ص ١٨)

لما كانت عملية تعلم القراءة تتطلب تدخل المهارات البصرية لأنها تعتمد أعتماداً كبـــيراً علـــى القدرة البصرية الجيدة - كان من المفروض تنبيه وتوعيه كل من أولـــياء أمـــور الأطفال وكذلك الروضات والحضانات المختلفة من الأهتمام بهذا المجـــال والعمل على تدريب القدرة البصرية بجميع أشكالها من خلال الأنشطة المتنوعة المقصودة والمصممة لذلك أو من خلال التدريبات البسيطة التى تحدث تلقائـــياً بيـــن الطفل والأم مثلاً . فعندما تذكر الأم أمام طفلها ألوان الفاكهة التى أمامـــه فهى بذلك تدرب الطفل على تمييز بين ألوان الفاكهة وأيضاً تدربه على التمييز بين أشكالها ، فالموزة غير التفاحة - لكل منهما شكل ولون مختلف .

وعـــندما تـــبدأ الأم فى تذكير طفلها بأماكن الأشياء والطلب من الطفل أن يتذكر أماكـــنها هـــو الاخر فهى بذلك تدربه على الذاكرة وإذا اقترن هذا الطلب بتمييز شكل معين وإحضاره فهى بذلك تدربه على الذاكرة البصرية .

كـــل مـــا ســـبق ما هو إلا تدريبات غير مقصودة للتمرين والتدريب على التمييز البصرى الذى يسهم بدور كبير فى تعلم القراءة .

والطفـــل فـــى مـــرحلة ما قبل المدرسة يكون فى حاجة إلى ضبط وتعديل قدرته البصـــرية وتدريـــبها - حتى يصبح مهيئاً لعملية تعلم القراءة - ويتم ذلك بتنمية مهـــارة التمييز البصرى من خلال برنامج الإستعداد للقراءة - بحيث يشتمل هذا البرنامج على مجموعة من التدريبات والمناشط للتمييز البصرى - ويراعى عند

وضع هذه المناشط أن تكون معتمدة بقدر كبير من الصور والأشكال – هذا إلى جانب وضعها بشكل متدرج من المألوف للطفل إلى الغير مألوف لديه .
[Dr . Evelyn Peterson - (1999) – p. 42].

– تتعدد المهارات البصرية ومنها :

– مهارة فى تمييز التشابه والإختلاف فى الأشكال والأحجام والألوان وتصنيفها تبعاً لسمة خاصة بها .

- مهارة تمييز الألوان كمهارة منفصلة .
- مهارة إدراك العلاقة بين الكل والجزء مثل إدراك العلاقة بين أجزاء الصورة أو الكلمة و الحروف الخاصة بها .
- مهارة إدراك الشكل والأرضية وتعنى القدرة على الإحتفاظ بشكل ما فى الذاكرة برغم عوامل التشتت .
- مهارة التكامل البصرى وهى القدرة على تكملة الصورة بصرياً .

(فوزية محمد – ١٩٩٤ – ص ٦٠)

مهارة الذاكرة البصرية وهى ذات أهمية كبيرة فى تعلم القراءة و تستلزم القدرة على إيقاف صورة ذهنية فى العقل لمدة تكفى للربط بين هذه الصورة وبين صورة متشابهه لها فى مخزن الذاكرة .

** وعندما تكون خبرة الطفل فى هذا المجال غير كافية ، فإن قدرته على حفظ معانى الرموز المجردة التى تعكس الحروف تكون ضعيفة – وهذا يفسر التخمين والحذف والأبدال الذى يظهر فى أداء الطفل أثناء محاولته الأولى لتعلم القراءة .
[Doreenj . - (1985) – p 166.]

[٣] مهارة التمييز السمعى :

ويقصد بها هى قدرة الطفل على التمييز بين الاصوات المختلفة التى يتعرض لها .

** فالطفل يتعرض لأصوات عديدة وأيضاً يمر بخبرات كثيرة تمكنه فى النهاية من التعرف على عالم الأصوات .

فـنجد الطفل منذ بداية حياته يتعرف على صوت أمة ويرتبط دائماً بهذا الصوت عند النوم أو عندما يريد تلبيه حاجه من حاجاته – فعندما يسمع صوت أمه يهدأ ويتيقن أنه سوف تحقق له مطلبه – وهذا يعنى أن الطفل منذ سنواته الأولى يبدأ فى التمرين للتميز السمعى بين الأصوات المحيطة كلها .

ثـم يتدرج به الأمر ليميز صوت الأب والأخوة والأقارب ثم فى سن متقدم يميز بعـض أصوات الحيوانات والطيور – ثم تجده يندمج فى عالم الأغانى والأناشيد ويميـز لحن كل أغنية عن الأخرى وكلمات كل نشيد عن الآخر ولذا تجد الطفل فـى سـن ما قبل المدرسة مرتبط جداً بالإعلانات حيث أنها قصيرة فى كلماتها ولحنها إلى جانب أنها شيقة ومعبرة عن الكلمات التى بها .

ثـم يـتدرج به الأمر ليبدأ فى التمييز بين أصوات الحروف سواء المتشابه منها والمختلفة فى النطق ثم التمييز بين صوت واحد يظهر فى أول بعض الكلمات أو وسطها أو آخرها .

وكمـا ذكـرنا من قبل إن مثل هذه المهارات يبدأ تدريب الطفل عليها منذ نعومه أظافره للوالديه دور هام جداً للتدريب على مثل هذه المهارات – مثل تدريبه على التميـيز بين أصوات بعض الحيوانات أو اصوات الأشخاص القريبين للطفل أو تدريـبه على التمييز بين الصوت الغليظ والرفيع عبر آلة موسيقية – وغير ذلك من الممارسات المستمرة داخل المنزل .

وتكـتمل هذه التدريبات عند التحاق الطفل بالروضة – فيبدأ فى التدريب على ما سـبق ذكره بالإضافة إلى تدريبه على أصوات الحروف ثم الكلمات التى تتشابه مثلاً فى نهايتها وهكذا .

(Susan L . - (1999))

** وتتطلب عملية التمييز السمعى إلى الإستماع الجيد والتركيز والإنتباه لــذا يجــب الأخــذ فى الإعتبار عند تدريب الطفل على التمييز السمعى – توفر أنشــطة تســمح للطفــل بالتدريب على التركيز والإنتباه وآخرى للتدريب على الإستماع .

وللتميز السمعى عدة مهارات منها :

- التميــيز الســمعى للأصوات المتشابه والمختلفة من حيث الصوت أو تمييز الأصــوات الغلــيظة والرفــيعة – أو الأصوات المرتفعة أو المتوسطة أو المنخفضة
- مهارة التكامل السمعي .   – مهارة الإغلاق السمعي.

مهارة الذاكرة السمعية :

وهى قدرته على تذكر صوى لشئ رأه (استرجاع الطفل لصور صوتية للأشياء أو لكائنات سبق للطفل التعرف على اصواتها وتمييزها عن بعضها البعض .
[(NAEYC) - (1997) .]

[٤] المهارات الحسية – الحركية :

إن وعــى الطفل بحركاته و أسلوب استخدامه لعضلاته المختلفة يساعده على السير نحو تعلم أفضل لقراءة .

فترتــبط المهــارات الحســية الحركــية ارتباطاً وثيق بعضلات الطفل خاصة الصــغرى– كذلك تعتمد هذه المهارات على التناسق السليم فى عضلات العين واليديــن ، وعلــى الإدراك الواعى لحركتها – فلذلك فإن إدراك الطفل للمفاهيم المكانية المختلفة وقدرته على التمييز بين هذه المفاهيم يساعد الطفل كثيراً فمثلاً إدراكــه لإتجاه الكتابة فى الصفحة يكون من اليمين إلى اليسار والعكس بالنسبة للغات الأخرى – وأن الصفحة تقرأ من أعلى إلى أسفل – كما أن الطفل يحتاج إلى عملية ضبط حركى لليدين حتى يتمكن من الإمساك الصحيح للكتاب وتقليب الصفحات بطريقة سليمة وكذلك وضع الأصبع على الصورة مع توجيه اهتمامه

إلى عمل آخر مثل النظر إلى المعلمة ثم العودة مرة أخرى لتمرير الأصبع على صورة آخرى .

(Claudia - (1988) – p. 11.)

* ومـــن هنا يجب التمرين المستمر على هذه المهارات حتى تساعده فى إتمام عملية القــراءة وكما ذكرنا إن مثل هذه المهارات يبدأ تعلمها من المنزل وتكمل وتدعم فـــى الروضـــة بواسطة برنامج أنشطة مدعم بالوسائل لتدريب الطفل على هذه المهارات حتى يتمكن من إجادتها .

(فوزية محمد – ١٩٩٤ – ص ٦٣)

[٥] الحب والميل للقراءة :

يمكن أن نعرف الميل للقراءة بإنه عبارة عن

" تنظـــيم وجدانـــى ثابـــت نســـبياً يجعل الفرد يعطى انتباهاً وإهتماماً لموضوع معين " ويشترك فى أنشطة إدراكية أو عملية ترتبط به ، ويشعر بقدر من الإرتياح فى ممارسته لهذه الأنشطة .

* فالميل للقراءة ويقصد به أن يتوافر لدى الفرد إهتماماً ورغبة حقيقية فى ممارسة القراءة كنشاط عام بصرف النظر عن محتوى هذه القراءة .
* ويجب الأخذ فى الإعتبار أن الميل من الدوافع السلوكية المكتسبة من تفاعل الفرد مـــع البيـــئة المحيطة – لذلك نجد أن الإختلاف بين طفل وآخر نحو ميله وحبه للقـــراءة فالبيـــئة التى يحيا فيها الطفل ودور المدرسة معه وخبراته السابقة عن القـــراءة كل ذلك يشكل حجراً أساسياً فى وجود ميل لدى الطفل نحو القراءة من عدم وجوده .
* فـــالطفل الـــذى يـــرى والديه لديهم ميل دائم لعملية القراءة منذ الصغر – أو أن أســـرته تحرص دائماً على تنمية علاقة بين الطفل والكتابة من خلال شراء كتب خاصـــة به (قصص وروايات – وكتب أغانى – وكتب مصورة) وتشجعه على

الـــتعامل مـــع هذه الكتب والمحافظة عليها – كل ذلك يخلق الدافع والميل نحو القراءة منذ الصغر عند الأطفال .

(Jensen- (1998) – p. 67).

[٦] مهارة القدرة على التذكر والإنتباة :

{ أ } الإنتباة :

للأطفال طبيعة خاصة بالنسبة للقدرات العقلية – فالطفل يتميز بالحركة الدائمة وعدم قدرته على الصمود على منوال واحد فترة طويلة فتجده يتحرك هنا وهناك بشكل دائم حتى إذا كانت هذه الحركات بدون هدف وهذا التصرف سليم إلا إذا زاد عـــن المعقول – ومعنى ما سبق أن قدرة الطفل على تركيز إنتباهه لشـــئ مـــتعلم يكون صعب – إلا إذا كان هذا الشئ يحمل له العديد والعديد من المثيرات فتجده ينتبه معك على أمل ظهور مثير أو مفاجأة جديدة وهذا ما يجب أن نضـــعه فـــى اعتـــبارنا عند تصميم أنشطة للأطفال وخاصة إذا كانت تضم تدريـــس مادة مبهمة مثل تعلم للحروف الأبجدية فهى ليست ملموسة بالنسبة له ولكى يتعلمها لابد من تقديمها فى شكل جيد يثير انتباه حتى يتقبلها ويستوعبها لذا يجب أن يتضمن البرنامج الخاص بالإستعداد للقراءة على أنشطة مختلفة تدرب الطفل على تركيز الإنتباة .

[Guinnis , D- (1997) -]

{ ب } التذكر :

يعتـــبر التذكر من القدرات الهامة جداً لإتمام عملية تعلم القراءة فالتذكر عملـــية إرتباطـــية تمكن الطفل من استرجاع الصور الذهنية البصرية والسمعية وغيرها من الصور التى سبق أن مرت فى ماضيه إلى حاضره الراهن .

** والـــتذكر قـــدره تمكـــن الطفل من تذكر سلسلة من الأفكار والأحداث فى ترتيبها الصـــحيح . فهى تعينه على استرجاع الحوادث المتعاقبة فى قصة مثلاً – تذكر قائمة اسماء لشخصيات قصة – تذكر أسماء أصدقائه وأقاربه .

* * ويجب علينا أن نمد الطفل بالعديد من التمرينات والتدريبات لتنمية هذه المهارة – حيث يبدأ التدريب عليها من المنزل حتى تصل به إلى الروضة فيزود الطفل بالأنشطة والتمرينات المدروسة .

* * ويجب أن نضع فى الإعتبار أثناء تدريب الطفل على هذه المهارة أن نبدئ معه من الأشياء المحسوسه لديه – (رأها وتناولها بيديه) ثم تدريبه على تذكر الصور والرسومات ثم أسماء الأشياء المحسوسة ثم الأعداد ثم الحروف فالكلمات

(فوزية محمد – (١٩٩٤) – ص ٦٥)

(Guinnis –(1997) -)

خامساً : التمييز بين صعوبة التعلم وصعوبة القراءة :

إن أخصائى التربية عند تحليلاهم للوضع التعليمى يقسموا التعلم إلى فئات مختلفة من ضمنها فئة الأطفال ذوى صعوبات فى التعلم – وأحداث إحصائية صدرت عن مركز (CEC) إحدى المراكز المهتمة بشئون التعليم الخاص إن حوالى ٥٠ % من الطلبة الذين يعانون من مشاكل وإعاقات فى التعلم هم ذوى صعوبات تعلم وإن حوالى ٨٠ % من هؤلاء الطلبة ذوى صعوبات التعلم يعانون من مشاكل فى القراءة .

* كما أضافت أبحاث ذلك المركز إن أغلب الأطفال فى سنوات الدراسة يعانون من هذه المشكلة قد تعرضوا لعدم إهتمام بقدراتهم ومهاراتهم وتدريبها التدريب الكافى و السليم كما أضافت الأبحاث إن هؤلاء التلاميذ وخاصة ذوى مشاكل شديدة فى القراءة إذا تلقوا تعليم مركز ومبكر فإن حوالى ٩٥ % منهم يمكنهم الوصول إلىالمعدل القومى لتعلم القراءة .

* من الصعب مبدئياً تمييز مشاكل التعليم عند بعضهم إلا من خلال إستخدام وسائط تعليمية قد تكوَن فى صورة مقاييس أو مجموعة من التدخلات المبكرة .

[Roderick , I - (1998) - .p . 47]

** وللمساعدة فى التمييز بين صعوبة القراءة وصعوبات التعليم الآخرى ينصح خبراء التربـــية بمؤسسة C E C بتقديم التدخلات المبكرة للتلاميذ فى صفوف الحضانة وذلك قبل انتقال الطفل للتعليم الأساسى – حيث إنهم فى هذا النموذج يقدم خبراء القـــراءة تلقين يومى مركز للمشتبه فى وجود مشكلة فى القراءة عنده – وبتلقينه هذه التدخلات يتمكن أغلب هؤلاء التلاميذ من تحقيق مستوى الصف فى القراءة . أمـــا هـــؤلاء الذين يتعثرون فى القراءة فيتم أحالتهم لتعليم خاص لمعرفة نوع الصعوبة الخاصة بالقراءة .

** أمـــا الأطفـــال الذين ينجحون فى إنجاز هذا التدريب ولكنهم ما زالوا يعانوا من مشاكل فى التعليم فيتم إحالتهم لتحديد نوع الصعوبة الخاصة بهم .

[C E C)- (1997)] .

سادساً : العوامل المسببة لصعوبات القراءة :

تنـــتج صـــعوبات تعلم القراءة من اتحاد مجموعة من العوامل منها أن الأطفـــال يكـــون لديهم معرفة محدودة عن اللغة وبالتالى معرفة سابقة أقل عن المفاهيم المرتبطة بالحاسة الصوتية ، معرفة الحروف ، والوعى بالطباعة ، أو قـــد يكون الفشل فى القراءة نتيجة فقر للبيئة التى يتواجد فيها الطفل – أو نتيجة انخفـــاض المستوى التعليمى للوالدين أو ارتفاع مستوى التعلم مع عدم اهتمامهم بتعلـــيم أطفالهم وأيضاً قد يعانى الطفل من عيب فى الكلام والسمع – أو يكون ذوى القدرات الفكرية دون المتوسطة مما يسبب لديهم صعوبات فى تعلم القراءة ، وهناك شكل آخر من صعوبات القراءة داخل الفصل الدراسى بأن تكون سهلة جداً أو صعبة جدا أو قد لا تتفق خطة بناء القراءة مع قدرات الطفل أو قد يكون هـــناك خطة خاصة بالمدرسة بتعليم القراءة بأسلوب معين مثل التأكيد الكثير أو القليل على استخدام التحليل الصوتى أو تعريف مقاطع الكلمات.

[Ediger - (1992) - . p. 11]

ومــا سـبق يعــرض لنا خلفية سريعة عن العوامل التى يمكن أن تكون سبباً فى صـــعوبة تعلــم القراءة لدى الأطفال – ولكن قد استطاعت الدراسات الحديثة أن تحـــدد اكتشـــافات تشـــير على الأقل إلى أربعة عوامل تعوق تنمية القراءة بين الأطفال بغض النظر عن العوامل البيئية الإجتماعية الإقتصادية أو البيولوجية .

هذه العوامل الأربعة تتضمن :

- عجز فى إدراك وحدات الكلام وتنمية مبادئ الأبجدية .
- عجز فى إستخدام إستراتيجيات فهم القراءة .
- عجز فى التنمية والإحتفاظ بالدافع لتعلم القراءة .
- محدودية الإعداد الجيد للمعلمين .

[Barnsley / R - (1997) - p.86].
[D. Reid- (1997)-]

{١} عجز فى إدراك وحدات الكلام وتنمية مبادئ الأبجدية :

وهـــى تعـــنى صعوبة فى ربط الحروف بالأصوات الخاصة بها – أو صعوبة فى فك رموز أو أصوات الكلمات الغير مألوفة لدى الطفل .

فإذا سُئِل الطفل عن معنى ما قرأة ، يكون لدية القليل ليقوله – ليس لأنه غير ذكى بمـــا يكفى – ولكن لأنه يستغرق وقتاً طويلاً جداً لقراءة الكلمات ، وتجده يجهد ذاكرته تاركاً طاقة صغيرة لتذكر وفهم ما قرأوه .

فـــإن مفـــتاح عملية تعلم القراءة هو التعرف على الأصوات المختلفة التى تصنع كلمـــات وربـــط هذه الأصوات بالكلمات المكتوبة ولكى يتم تعلم ذلك يجب أولاً إدارك المقاطع الصوتية للكلمة ، فالمقطع هو أصغر وحدة وظيفية للصوت ومثال على ذلك كلمة قطة تحوى ثلاثة أصوات مختلفة بوضوح (ق / ط / ة) .

[(ERIC) - (1995)-] .

** ومما سبق فأن الفشل فى تعلم القراءة قد يكون من أسبابه هو عدم الوعى بالصوتيات ولكن ما هى العوامل التى تعوق إكتساب هذه المهارة الأساسية للقراءة.

** كما ذكرنا من قبل ، إن الأطفال الصغار الذين لديهم معرفة محدودة لكل من اللغة الشفوية والمكتوبة قبل إلتحاقهم بالمدرسة ، يكونون عرضة للفشل فى القراءة . ولكننا يمكن القول أن القراء الجيدين الذين يفهمون أن الوحدات المجزأة للكلام يمكن أن ترتبط بالحروف ونماذج الحروف (المبدأ الأبجدى) – ومن ثم فإن الطفل الذى يفشل فى الوعى بالصوتيات فهو يعجز عن الوعى بوحدات الكلام ..... وإدراك أن الكلمات تتكون من مقاطع صوتية Phonemes .

Smith – (1995)- p.70]

** وعودة للأسباب فإن هذه الصعوبات قد يكون لها أساس جينى أو بيولوجى فقد تبين من الأبحاث وجود روابط بين الكروموزوم (٦) والوعى بالمقاطع الصوتية ومهارات فك رموز الصوتيات .

** وقد صرح د / ريد ليون طبيب الأعصاب بمؤسسة (CEC) أنه من خلال اكتشاف وجود خلل فى الأساس الجينى للطفل من خلال أختبار الدم أثناء الكشف المبكر على الطفل – فإن هذا يساعد على التعامل مع هذه المشكلة من البداية مما يقلل من خطر تعرض الطفل لمشكلات فى القراءة .

: C E) - (1997)]

وعن أهمية دور الوعى بالصوتيات – فقد أثبتت دراسة من دراسات (NICHD) وهى إحدى المؤسسات الخاصة بصعوبات التعلم – فقد نشرت فى دراسة لها على ما يقرب ١,٠٠٠ طفل فى الـ ١٥ سنة الماضية – النقاط التالية :

(١) إن مهارات الإدارك الصوتى التى يتم تقديرها فى مرحلة الحضانة والصف الأول تساعد فى وضع تنبؤات إحتمالية لصعوبات تعلم القراءة .

(٢) كما تؤكد الدراسه على أن تنمية المهارات الصوتية أمر ضرورى ولكنه غير كافى كشرط لتعلم القراءة فلابد للطفل من أن يعمل على تكامل

مهارات المقاطع الصوتية مع تعلم المبادئ الصوتية – ولابد أن يمارس القراءة حتى يكون التعرف على الكلمات سريعاً ومتقناً .

[Dr- Reid – (1997))

(٣) وتشير الدراسة إلى أهمية دور الأسرة والبيئة المحيطة بالطفل فى الإدراك الصوتى فمن خلال القصص العائلية أو القراءة للطفل تمكن الطفل من تنمية هذه المهارات ومع ضعفها بسبب عامل جينى – فسوف يتم إكتشافه مبكراً بواسطة الأهل .

(٤) تكشف الدراسة أيضاً عن أن نسبة ٨٥ % إلى ٩٠% من القراء الضعفاء إذا أتبع معهم برامج التدخل والتى تصاحب البناء فى الوعى بالوحدات الصوتية، والهجاء وإتقان القراءة واستراتيجات فهم القراءة التى يقوم بها معلمون مدبرون جيدا

* بينما اذا تأخر التدخل حتى سن تسع سنوات ، فإن ما يقرب من ٧٥% من هؤلاء الاطفال سيستمرون فى المعاناة من هذه الصعوبات خلال سنوات الدراسة المبكرة .
* كما أثبتت أن السن المناسب لتعليم الطفل القراءة يكون فى سن من خمس الى ست سنوات بينما التدخل يتم قبل ذلك كما سبق ان ذكرنا

[Clark /M - (1997) – p. 69/ 71] .

* وسوف نعطى نبذة بسيطة عن كيفية تدريس الوعى بالصوتيات– فعندما نبدأ بتدريس الوعى بالصوتيات نبدأ بأظهار العلاقة بين الأجزاء والكل ثم نعطى نموذجاً على ذلك بتقطيع جملة إلى كلمات مبيناً كيف أن الجمل مكونة من كلمات . وبمجرد تفهم الطفل العلاقة السابقة على مستوى الجملة – نقدم كلمات ذات مقاطع متعددة وتقسيمها إلى مقاطع – ثم الإنتقال إلى مهمة المقطع الصوتى بإعطاء نموذج لصوت محدد والطلب من الطفل أن ينطقوا الصوت بمعزل عن الكلمة .

** وينصح الخبراء البدء بالكلمات الأسهل والتحول نحو الأكثر صعوبة
[Kameenui , E - (1996) - p.2] .

{٢} العجز فى إستخدام استراتيجات فهم القراءة :

يتطلب فهم القراءة متطلبات محددة لفهم اللغة والقدرات اللفظية العامة .

إلا أن الإكراه يحد من عملية الفهم .

ويرتبط العجز فى فهم القراءة بما يلى :

أ – الفهم الغير كافى للكلمات المستخدمة فى الموضوع .

ب – الخلفية المعرفية غير الكافية .

ج – النقص فى القدرة على معرفة دلالات الألفاظ فتكوين الجمل .

د – نقص المعرفة بإنماط الكتابة المستخدمة لإتمام الأغراض المختلفة (الدعاية – الحوار – ....ألخ) .

Dr.Reid- (1997)]

هـ – العجز فى القدرة اللفظية وهى فهم أو قراءة ما بين السطور .

و – النقص فى القدرة على التذكر المعلومات اللفظية .

** ومما سبق نجد أنه إذا لم يتلق الأطفال خبرات مبكرة مهمة لبناء التنمية اللفظية المتعلقة بالمفردات ، والخلفية المعرفية ، والقدرة على فهم العلاقات بين المفاهيم اللفظية والقدرة على توظيف الاستراتيجات لتأكيد الفهم ، فإن الفشل فى القراءة سوف يتعرض له هؤلاء الأطفال وبدون شك .

** وكل ما سبق يوضح ضرورة الأهتمام بمرحلة الطفولة فى إكساب الطفل العديد من المفاهيم والكلمات التى يدركها ويفهم معناها – ونعمل على تدريبه على فهم أساليب الحوار المختلف حتى يتمكن من فهم ما هو المقصود من وراء هذا الحوار من خلال قصة مثلاً . وكذلك تدريبه المستمر على القدرات الإدراكية مثل الإنتباه والتذكر وقد سبق الإشارة إليها من قبل .

Shaywitz,s- (1992)-P 145] .

{٣} العجز فى تنمية الدافع لتنمية وتعلم القراءة :

إن العنصـــر الهام لإستمرار عملية تعلم الطفل للقراءة وخاصاً أنها مادة جافة صعبة هو وجود الدافع والحافز لإتمام عملية التعلم .

فتعرض الطفل لصعوبة أثناء تعلمه تضعف من معنوياته وخاصة إذا كان ذلك فى الصـــفوف الأولـــى من التعليم مما يؤدى إلى أنهم يميلون بشدة تجنب الارتباط بممارسة القراءة .

والســـبب فـــى ذلك إما عوامل مثل السابق ذكرها فعلينا إدراك السبب أولاً أو قد يكون نتيجة إحباط بيئى مثل عدم تشجيع الوالدين أو المعلمين أو قد يكون أيضاً احساســـه بالإحباط عندما يفشل فى المرات الأولى لتعلم القراءة ويتعرض لعملية ضـــغط من الوالدين أو إحساسه بالإهانة أو المقارنة بالآخرين مما يجعله يتجنب مـــثل هـــذه المواقف التى تعرضه لفشل – لذا يجب الوضع فى الاعتبار محاولة تجنـــب مثل هذه المواقف التى قد تصدر تلقائياً من الأباء أو المدرسين – والبدء فى تعليم الطفل بطريقة مبسطة مبدئياً بالبسيط فالأصعب حتى يتمكن الطفل من إنجاز عملية تعلم القراءة بسلام وحب .

[Stanovich , K - (1994)- p.282] .

{٤} محدودية الأعداد الجيد للمعلمين :

بالرغم من الأدلة السابقة التى تدل على وجود صعوبة فى تعليم القراءة – إلـــى أنـــه قـــد أشـــارت العديد من الأبحاث الحديثة ، أن معرفة المدرسين الصعوبات التى يلاقيها الأطفال فى القراءة و كيفية تنميتها يكتسب المعلم القدرة القـــدرة على تدريس القراءة – فنجد إن معظم المعلمين يتلقون تعليماً قليلاً عن تنمية القراءة وبرامجها .

فـــالمعلم يعتـــبرِ عـــاملاً هامـــاً جـــيداً فى عملية إكتساب القراءة – ففى دراسة (Malmquist.) (1973) ودراسة (DYKSTRA , BOND) (1967) .

ذكرت الدراسات إلى أن المدرس هو العامل الأكثر أهمية فى تعليم القراءة
ون أكثر من مناهج التدريس ومواد التعليم .
يجـب الإهتمام بتأهيل المعلمين الذين يعلمون الأطفال ذوى صعوبة فى تعلم
اءة فيجب أن يكونوا مهيئين لفهم الظروف التى يجب توفيرها لهؤلاء الأطفال
ية مهارات القراءة لديهم – وأن يكونوا مدربين على تقدير وتعريف مشكلات
اءة منذ سن مبكرة .
[Torgesen , J - (1996) – p 133-135] .

ى إحدى الدراسات الخاصة بمؤسسة . (C E C) أثبتت أن الطفل لا يستطيع
ـيم القـراءة من خلال الأسلوب الذى كان يتبع قديماً و المقصود به الأسلوب
احد يلائم الجميع " مثل إتباع أسلوب تنمية إدراك الصوتيات ككل فوجد أن هذا
مط يعرض العديد من الأطفال للفشل المستمر فى القراءة لأنه لا يمكن تدريس
ـرنامج للقراءة دون وجود كافة مكونات بناء القراءة (إدراك وحدات الكلام ،
ـصـوتيات ، النطق، الإتقان ، وفهم القراءة) – لذا فإن السؤال الحقيقى (ماذا
يحتاج الطفل – ومتى ولآى مدى وبأى نوع من التعليم) .

تتجه معظم الجامعات المختصة بذلك فى عمل دورات تدريبية وأبحاث ميدانية
ـتعددة كمحاولة لإعداد معلمين قادرين على تدريس القراءة لهؤلاء الأطفال –
تضـع شـروطاً فى عملية التخرج وعمليات تدريب مستمرة قبل التخرج حتى
ؤهل تماماً لهذا العمل .
[DR . Reid - (1997) - .

: العوامل المؤثرة على تنمية القدرة على تعلم القراءة :

لقـد سبق أن أشرنا من قبل أن القراءة ليست عملية سهلة ، وأن تعلمها لـيس بالأمـر الهيـن ، وأن الدخول فى عملية القراءة لابد أن يسبق بفترة من الإستعداد وأن هذه الفترة تتعرض لمجموعة من العوامل التى تؤثر بشكل مباشر على تنمية مهارات الطفل التى تؤهله لإستقبال عملية القراءة .

ومن أهم هذه العوامل :

- الأسرة وتأثيرها .
- دور الروضة (مرحلة ما قبل المدرسة)

[أ] الأسرة وتأثيرها :

تؤثـــر الأســـرة بشكل بالغ فى خبرات التعليم لدى الأطفال فهناك مدى واسع من العناصر التى تؤثر فى طبيعة هذه التفاعلات منها :

- موقف ومعتقدات الأهل عن القراءة .
- خلق دافع للطفل نحو القراءة .
- الفرص التى يوفرها الأهل لأطفالهم .
- مستوى التعليم فى الأسرة

[Catherine, . E - (2001)]

معتقدات الأهل عن القراءة :

هناك دلائل متزايدة على أن موقف ومعتقدات الأهل لها تأثير كبير جداً على أطفالهم – فقد وجد كل من نانس وبرجين (١٩٩٢) أن الأهل الذين يؤمنون أن القـــراءة هـــى مصـــدر للتسليه كان أطفالهم ذوى نظرة أكثر إيجابيه للقراءة مقارنة بالأهل الذين يعززون مهارات تنمية القراءة كتعليم فقط .

كمـــا وجد أن أسلوب الأهل مع أطفالهم أثناء التفاعل اللغوى بينهم له تأثير قوى فطرح الأسئلة من الطفل والإستجابه له تعد مظهر أساسياً وهاماً فى تنمية القدرة مبكراً عند الطفل .

كمـــا أكـــدت بعض الدراسات أن إدراك الأسرة لأهمية المظاهر المختلفة لعملية لقـــراءة بمـــا تتضـــمن هذه المظاهر من إدراك لكلمات المطبوعة ، المفاهيم ، لمفردات .... ألخ تؤثر تأثير كبير فى إدراك الطفل لها .

ن القول أن العلاقة بين الأهل والطفل هى علاقة تبادلية فالأطفال يتأثرون ريقة التى يسلك بها البالغون نحو القراءة وكذلك البالغون فإنهم يؤثرون فى ن وفرص التعلم عند الأطفال .

ل الذيـــن يؤمنون بضرورة إهتمام أطفالهم بالقراءة تجدهم يوفرون خبرات غـــزارة فـــيما يتعلق بعملية القراءة أكثر من الأهل الذين لا يشاغلهم هذا م .

. (Tabrose) (1996) بوصف أربع آليات للتبادل الانتاجى للتعليم :

الـــنقل البســـيط والمباشر ويتضمن أنشطة مثل قراءة كتب القصص أو كتابة أشياء وكلمات بسيطة .

المشـــاركة فى تطبيق وممارسة التعليم بإستخدام كافة الوسائل الموجودة فى المنزل مثل قصص – جرائد – حروف مرسومة بارزة – العجائب – طرح الاسئلة وإجاباتها .

) الإســـتمتاع والارتـــباط من خلال لجوء الأسرة إلى زيادة حماس الطفل نحو أنشطة التعلم كوسيلة لتنمية أرتباط قوى نحو مهمات التعليم .

) الآلـــيات اللغوية والإدراكية (من خلال استمتاع الأطفال بغناء الأغانى التى يسمعونها من المذياع أو T . V أو الحضانة وغيرها من الخبرات المعـــتمدة علـــى إدراك الطفـــل ذهنياً ولغوياً وهذا ما أثبته (1999) (Bakeretal) .

[Parenting preshoolers - (1995) - p .10]

*** خلق دافع الطفل نحو القراءة :**

فقد سبق الإشارة إلى هذه النقطة من خلال .

ـجيع الأسرة المستمر للطفل لممارسة عملية القراءة وتوفير ما يساعده على ذلك تقديـــم عملية القراءة له على أنها عملية مسلية وممتعة كل ذلك يمهد لخلق دافع حافز قوى لدى الطفل لتعليم القراءة .

الفرص التى يوفرها الأهل لأطفالهم :

وقد سبق الإشارة أيضاً إلى أنه كلما تعددت وتنوعت الفرص التى يقدمها الأهــل لأطفــالهم لــتعلم القراءة كلما كان ذلك أفضل فمن خلال توفير الوقت المناســب والخامــات المســاعدة والحافز القوى يتمكن الطفل من إدراك عملية القــراءة فى وقت مبكر – فقراءة القصص لهم مع إستخدام خاماتها المختلفة من قصــص مصــورة أو قصص بإستخدام العرائس أو حتى عن طريق الإستماع والتخيل كل ذلك يساعد الطفل على إدراك عملية القراءة .

** وكذلــك استغلال الأهل لفرص مختلفة يمكنهم من خلالها تنمية عملية القراءة مثل تدريــب أطفــالهم على الأشياء المؤتلفة والمختلفة وترديد الحروف والتمييز بين أشــكالها بشكل مبسط من خلال قصة أو لعبة بين الطفل وأمه – أو مثلاً قراءة الأســم المطبوع على تى شيرت الطفل أو اللعبة الخاصة به – أو أعطاء الورقة والقلم حتى يتعود على مسك القلم حتى وأن لم يكتب شيئاً صحيحاً . وكذلك قيام الأهــل أنفســهم بعملية القراءة أمام أطفالهم – كل ذلك من شأنه أن يوفر فرص أكبر وأكثر عمقاً للطفل لكى يتعلم القراءة.

[Marnie- (1999)]

مستوى التعليم فى الأسرة :

يعتــبر مستوى تعليم الأسرة من العوامل المهمة التى تساعد على تنمية قدرة الطفل على تعلم القراءة – فقد اثبتت بعض الدراسات أن أطفال الأسر ذات الدخــل المنخفض نتيجة عدم تعلم الوالدين يكونون أكثر عرضه لفشل فى تعلم القراءة .

** وبــدأت المنظمات والمؤسسات المعينة بهذا الأمر فى الخارج على عمل مجموعة مــن الــبرامج الــتى يشترك فيها الوالدين عندما يكون لهم أطفال صغار – ولم يحــالفهم الحظ للوصول للتعليم أو حتى أن يكون الوالدين متعلمين ولكنهم ليسوا علــى دراية كافية بالأسلوب الأمثل لتدريب أطفالهم الصغار على تنمية مهارات

القراءة فمثلاً هناك مثال لبرنامج يسمى . (HIPPY) وهو برنامج التعليم المنزلى فى سن ما قبل المدرسة -- وهو برنامج تعليمى مؤسس منزلياً يعمل فيه الوالدان كمعلم أول للطفل، ويتيح فرصة للأطفال لتنمية مهارات الإستعداد لتعلم القراءة – ويجعل من القراءة واحدة من عدة أنشطة يقوم بها الوالدان والطفل معاً وبإختبار نماذج لتعليم الوالدين فى (٤) أسر قد حصلوا على برنامج (HIPPY) ، وجدت الدراســات أنها تضمنت جميعها مكونات فعالة تخاطب الإدراك الثقافى وتطوير الــروابط الوثيقة بين المنزل والمدرسة فيما بعد – والتعاون المستمر – وقد آخذ على البرنامج ضعف الدعم النظرى – نقص فى المنهج الدراسى

[Claudia (1988) . p. 18]

* وهــناك العديــد من هذه البرامج منها على سبيل المثال (برنامج للتدريب على القــراءة الحوارية ووضعه وتطوره (Whit Ehurstetal) (1994) – وهو هــام ومفــيد جداً فى تدريب الطفل على تابدل الأدوار– والحوار وإكتساب لغة ومفردات جيدة – ويعتمد بشكل كبير على إلقاء القصص والحكايات .
* وهناك برنامج آخر هو برنامج (Even Start) التعليمي العائلى .

وهو تأسيس عام (١٩٨٩) وهو يهدف إلى تكامل التعليم المبكر للطفل وكذلك تعليم الوالدين فى برنامج موحد .

* وهكــذا يتضــح الدور الفعال للأسرة وإدراكها الواعى بضرورة البدء من المنزل وليس الإعتماد الكلى على المدرسة وهذا ما تتجه إليه معظم الدراسات والأبحاث فى المؤسسات والمنظمات المختلفة .

[Susan , L- (1999)]

(ب) دور الروضة وتأثيرها :

إذا كانــت الأسرة لها دور كبير مع الطفل فى إكسابه مبادئ القراءة ألا أن للروضة لها الدور المكمل والأهم لإتمام هذه العملية .

- فقـــد وجـــه المركز القومى لاحصائيات التعليم (١٩٩٥) أن الأطفال ذو الخبرات فى مرحلة ما قبل المدرسة كانت لديهم أهداف محرزة أكثر فى الأداء ومشكلات سلوكية أقل . ووجد أن برامج الروضة يمكن أن تحدث آثـــاراً واسعة على الـــ I Q خلال سنوات الطفولة المبكرة وتأثيراً بالغاً أيضـــاً على الأداء فقد وجه من خلال تقييم برامج الحضانات العامة فى شمال كارولينا دليل على أن الاشتراك فى برامج رياض الأطفال قد قلل مـــن درجـــة تأخر وبطء الأطفال المعرضيين للخطر بوجود مشكلات القراءة – وقلل من تأخرهم فى مهارات الاتصال وكانت كفاءة البرنامج مرتـــبطة بدرجات الأطفال المحرزة فى اكتساب المنفردات . وقد نشر المركـــز اشهر برنامج يوفر خدمات كثيرة للطفل وهو برنامج Head Start وهـــو بـــرنامجاً يوفـــر خدمات كثيرة للطفل والاسرة معاً فهو يتضمن منهجاً دراسياً خاصاً بالنمو وايضاً خدمات نفسية ، إجتماعية ، تغذية وصحة ، وتدخل للوالدين وتوعيه .

(Catherine e – 2001 -) .

- ومما سبق يؤكد المركز القومي على أن مرحلة الروضة هى مرحلة تدخل مبكراً للسيطرة على بعض المشاكل التى تعوق عملية التعلم .
- وهـــذا يعـــنى أن مرحلة رياض الأطفال هى مرحلة تهيئ الطفل للقراءة والكتابة وليست مرحلة تعليم بها .
- لـــذا نجـــد أن كـــل برامج رياض الأطفال فى هذا الشأن تدور حول تنمية مهـــارات الطفـــل الخاصة بإتمام وإكتساب عملية القراءة والكتابة وقد سبق الإشارة إليهم مثل مهارات التمييز البصرى أو التميز السمعى ... ألخ .

(هدى محمود الناشف– ١٩٩٩)

- ومما سبق يمكن أن نلخص دور الروضة فيما يلى :

- توفير خبرات للطفل تساعده على النمو المعرفى والعقلى .

- تنمية المهارات الخاصة بعملية القراءة والكتابة .
- أثراء المحصول اللغوى للطفل عن طريق التحدث والحوار .
- تحفيز الأطفال على عملية التعليم من خلال الأنشطة المقدمة .
- بناء شخصية الطفل – ومفهومه عن ذاته .

. (عبد الفتاح البحه –٢٠٠٢ –)١٧٧

ثامناً : طرق تعليم القراءة :

لا شك أن اتقان القراءة لما هو مكتوب يلعب دوراً هاماً وفعالاً فى حياة الإنســان تجعله يحسن فهم ما يقرأه ويدرك معناه ويقف على مدلولة فنحن لماذا نقــرأ كتاب لطفل صغير لا يعرف معنى الكلمة أو كلمات على الإطلاق أو لماذا نغــنى لطفــل يحبو لا يستطيع فهم الأغنية – وذلك لأن كلا النشاطين يساعدان الطفل على عمل علاقة بين الكلمة والمعنى – فالأباء قد يعتقدون أن تعلم القراءة يــبدأ بحفــظ الحروف الأبجدية والنطق بالكلمات ولكن فى الحقيقة أن أساسيات القــراءة تبدأ قبل ذلك بكثير فالطفل يتعلم من الكبار قواعد القراءة كل يوم عندما يشــيروا إلى الأشياء أو وصف ما يحدث للأطفال أو عند مخاطبة الطفل وتبادل الحديث معه وهكذا .

- ومــن هنا أولى رجال التربية هذا الموضوع اهتماماً كبيراً وجهوداً فى الوصــول إلى أفضل الطرق وأنجحها فى تعليم المبتدئين القراءة لينشأ لدينا جيل يقرأ وتتصف قراءته بسمات معينه مثل السرعه والفهم والدقة والرغــبة فى القراءة . لأن التعثر فى القراءة ينشأ عنه تعثر فى ميادين العلم الأخرى ، فالقراءة لا غنى عنها للمتعلم فى جميع المواد الدراسية عبر المراحل التعليمية .

(عطية محمد عطية – ١٩٩٠ – ص ١٣)

- وهــناك العديد من الطرق المختلفة التى تستخدم لتعليم الطفل القراءة سوف نقوم بشرح بعض منها . ومن هذه الطرق :

أولا : الطريقة التركيبية ثانياً :الطريقة التحليلية

ثالثاً : الطريقة المزدوجة

أولاً : الطريقة التركيبية : وتشمل على :

١- الطريقة الهجائية ٢- الطريقة الصوتية ٣- الطريقة المقطعية

(NAEYC – (1997))

(١) الطريقة الهجائية (طريقة الحروف) :

وهى الطريقة التى يبدأ الطفل فيها بتعلم الحروف الهجائية ، واسمائها ، وأشكالها بالترتيب .

- وفيها يقوم المعلم بنطق الحرف المراد تعليمه مشار إليه (أى شكله وعلى التلاميذ الترديد وراه صوت الحرف ويتطلب التعليم للحروف الالتزام بالترتيب أى لا يسبق تعليم حرف (ب) عن حرف (أ) .
- ثم ينتقل المعلم بعد حفظ الأطفال الحروف بأشكالها وأصواتها إلى تكوين كلمة من الحروف التى حفظها – ومن مزايا هذه الطريقة أنها سهلة على المعلم لأنها تتم بالتدريج والإنتقال فى خطوات منطقية – كما أنها تمكن الطالب من السيطرة على الحروف الهجائية فى ترتيبها وبالتالى يسهل عليه تركيب الكلمات .

(عبد الفتاح البجة- ٢٠٠٢ – ص٢٥٢)

- وإنما يؤخذ بعض العيوب على هذه الطريقة منها :

- أن الطفل يتعلم الحروف دون أن يدرك وظيفتها أو رموزاً لا معنى لها .
- من الطرق البطيئة فى تعلمها فالطفل يؤخذ وقتاً طويلاً لتعلم الحروف ووقتاً أطول للإنتقال من الحروف إلى الكلمات .
- كما أنَ هذه الطريقة لا تمكنه من القراءة الصحيحة بالرغم من ادراكه للحروف الهجائية .

- هذه الطريقة تخالف الطريقة الطبيعية لتعليم الطفل فهى تبدأ به من المجهول (الحروف) إلى المعلوم ومن اصعب إلى السهل ومن الجزء إلى الكل .

(عبد الفتاح البجه – (٢٠٠٢) ص ٥٣)

(٢) *الطريقة الصوتية :*

وهـــى الطريقة التى يبدأ فيها الطفل بتعلم أصوات الحروف مباشرة بدلاً من أسمائها .

- وتـــبدأ تنمـــية هذه القدرة (الإدارك الصوتى) على الكلام مع سن الثالثة وتتحسن بالتدريج مع مرور عدة سنوات – وأيضاً تساعد تنمية هذه القدرة عند الطفل على تقليل من خطر تعرض الطفل لصعوبات القراءة

[Spring , C - (1990) - p. 54.]

وقد أثبت ذلك Bradyetal (1994) فى دراسته على مجموعة أطفال من سن ٤ – ٥ سنوات .

- حيث يتم فى هذه الطريقة عرض لشكل الحروف مرتبط بكلمة معينة مثل (أ) – أرنب ثم يقوم المعلم بتدريب الطفل على صوت الحرف وتصحيحه على مختلف الكلمات وذلك بمختلف الأصوات لحرف واحد مثل (أَ) ، (أ) وهكذا ومـــن مـــزايا هذه الطريقة أنها تربط مباشرة بين الصوت والرمز المكتوب – وتدرب الطفل على الأصوات المختلفة .

ولكـــنها أيضاً يوجد بها بعض العيوب مثل أنها تترك لدى الأطفال عادات سيئة فـــى الـــنطق مثل مد الحرف زيادة عن المطلوب – وايضاً تجد بعض الأطفال غير قادرين على تقييم هذه الأصوات التى درسوها فى كلمة على كلمات آخرى

[(محمد الحيلة – (١٩٩٨)]

(٣) *الطريقة المقطعية :*

تعـــتمد هـــذه الطـــريقة على مقاطع الكلمات ، فهذه الطريقة تقوم بتعليم الطفل من خلال وحدات لغوية أكبر من الحرف و الصوت ولكنها أقل من الكلمة

فتركيب الكلمات والمقاطع تحتاج إلى إدراك المقاطع المكونة لكلمة تجزئة الكلمة إلـــى مقطعيـــن فأكـــثر فمثلاً كلمة شباك تتكون من مقطعين (شبـــ) – (باك) فـــالطفل يـــتدرب علـــى ربط المقطعين مع بعضهم لتكوين كلمة مفيدة – وايضاً يتطور أسلوب التعليم لمعرفة الفروق فى نطق المقاطع أو الفرق بين نطق ت ، ة) ، ويـــتعلم مـــع ذلك حركة الشفاة لنطق الكلمة فمثلاً كلمة كرة تحتاج لضم الشفاه للأمام عند نطق أولها وهكذا .

- وقـــد أثبـــت (Borval 1980) الدور المهم لهذه الطريقة من خلال مشروعه الابـــتدائى الموجـــه لـــلإدراك الصوتى لمقاطع الكلمات على اطفال فى سن ٤ سنوات – حيث صمم برنامج يعطى للطفل في البداية مقطع واحد وتكملته تكون مـــن عند الطفل والأكثر من ذلك أعطاء الطفل عدة مقاطع وعليه أكمالها جميعاً بمقطع واحد ليصنع كلمات متعددة والعكس . وكان يهتم كثيراً بتأكيد الزائد على الـــنطق وخاصـــاً أول لفـــظ صوتى للكلمة وكان يستخدم الصور والرسومات الخاصة بالكلمات المنطوقة .
- وقـــد أســـفرت نتائج دراسته إلى نسبة ٧٨ % بمقابل ٧٠ % للمجموعة الغير مدربـــة ويؤخـــذ على هذه الطريقة أنها طريقة صعبة على الأطفال وخاصاً أن المقاطع فى اللغة العربية قليلة – وأن طريقة المقاطع فيها يضطر المعلم لتدريس مقاطع قد لا يكون لها معنى مما يعرض الطفل لحالة من الملل تبعده عن عملية التعلم .

(عبد الفتاح البجه – ٢٠٠٢ – ص ٣٥٤)
[NICHD - (1999) – p.4 .]

ثانياً : الطرق التحليلية :

وتعـــد هـــذه الطريقة هى من أنسب وأنجح الطرق التى يتعلم الطفل من خلالهـــا– وهـــذا لا يعنى فشل ما سبق من طرق ولكنها تتفق مع طبيعة الطفل

والـــذى يـــبدأ بـــإدراك الأشكال والأشياء بشكل كلى طبقاً لنظرية الجشتالت) فالحرف لا معنى له فى نفسه ، ولا دلالة إلا فى إطار الكلمة التى ينتهى إليها ، والكلمة أيضاً قد تحمل معنى ، ولكن لا يتضح المقصود منها إلا إذا وضعت فى جملـــة – لذا كانت هذه الطريقة هى الأنسب لنمو الطفل وأقرب لطبيعته وتشتمل هذه الطريقة على أسلوبين هما :

[١] طريقة الكلمة :

وبهذه الطريقة يبدأ الطفل فى تعلم القراءة من خلال الكلمة ككل فهى لا تعـــتمد على بدايات الحروف أو الأصوات أو المقاطع ، ولكنها تعتمد على كلمة لهـــا معنى يفهما الطفل ، وفيها يبدأ المعلم فى عرض الكلمة على الطفل مستعيناً بالصـــور أو الاشكال لتأكيد على إدراك الكلمة ثم عندما يتأكد المعلم من أدراك الطفـــل للكمة يبدأ فى الأستغناء عن الصورة الموضحة ثم يبدأ فى تجزيئة الكلمة إلـــى الحروف المكونة لها ونطق كل حرف على حده ثم إعادة تجميعهم لتكوين الكلمـــة وهكـــذا وفـــى خـــلال ذلك يتعلم الطفل التمييز بين الحروف واشكالها وأصواتها وأيضاً الكلمات المختلفة.

[Joseph - (1998) – P18].

وتشتمل هذه الطريقة على مجموعة من المميزات والعيوب ومنها :

- **مميزاتها :**
  - تتمشى هذه الطريقة مع طبيعة إدراك الطفل .
  - يبدأ الطفل فيها بتعلم ما له دلالة ومعنى عنده .
  - تزود الطفل بثروة لغوية كثيرة .
  - تخلق لدى الطفل الدافعية والرغبة وذلك لإدراكه ما يتعلمه .
- **عيوبها :**
  - لا تهتم بالإعداد المسبق للطفل (إكسابه المهارات اللازمة لعملية القراءة) .

- تجعـــل الطفل يخلط بين اشكال الكلمات المتقاربة مثل (قال - مال – نال) لأنها تعتمد على شكل الكلمة .
- قد تعرض الطفل لأسلوب التخمين للحروف .

(Joseph – (1992) –p. 20)

[٢] طريقة الجملة :

تعتمد هذه الطريقة على استخدام الجمل فى تعلم القراءة ففيها يبدأ المعلم بإختيار جمل قصيرة ويقوم بعرضها على الطفل ثم يبدأ مع الأطفال قراءة الجملة ثم يبدأ فى عرض جملة آخرى قصيرة ويرددها مع الأطفال ، ثم يبدأ فى اختيار الكلمات المتشابة فى الجملتين ثم يقوم بتحليل لهذه الكلمات إلى حروف حيث يتم ذلك كله أمام الطفل وأيضاً لهذه الطريقة مجموعة من المميزات والعيوب هى

– مميزاتها :

- أيضاً تعتمد على أدراك الطفل لكليات فى عملية التعليم .
- تنمى ثرواتهم اللغوية .
- تقلل من عملية التخمين لدى الطفل .
- تزداد دافعية لأنهم يحسون أنهم يقرأون عبارات مفيدة .
- يمكن أن يزيد من ارتباط الطفل بالكتاب والأحساس أهميته .
- تمكن الطفل من الحديث مع الآخرين بطلاقه لإستخدامه عبارات مفيدة .

[Fisher , B – (1996) – p.p 439].

– عيوبها :

بالإضافة إلى العيوب المؤخودة على طريقة الكلمة – تحتاج هذه الطريقة إلى وسائل كثيرة – وتحتاج إلى معلم متدرب وماهر .

(السيد عبد الحميد سليمان – (١٩٩٦) – ص ٣٥).

لثاً : الطريقة المزدوجة (التحليلية – التركيبية) :

الطريقة المزدوجة :

وهـــى طــريقة تقوم على الجمع بين أكثر من طريقة حيث نأخذ من كل طريقة مزاياها و نتجنب عيوبها قدر الإمكان – وأسلوب الطريقة المزدوجة يتضح فى الخطوات التالية :

- يعـــتمد علـــى إبراز مجموعة من الكلمات السهلة والمميزة لدى الطفل حتى يســـهل إدراكهم ، هذا بالإضافة إلى تقديم بعض من الجمل السهلة المعروفة أيضاً .
- الإهـــتمام بتحلـــيل الكلمات إلى حروف وأصوات الحروف إلى جانب إدراك الطفـــل لأسم الحرف وشكله – كل هذا يتم فى خطوة واحدة وبذلك لا تعتمد هـــذه الطـــريقة على أصوات الجروف فقط دون شكلها أو دون وضعها فى كلمة والإستفادة من الكلمة بوضعها فى جملة مفيدة .

(عبد الفتاح البجه –٢٠٠٢ – ص ٢٢٩ / ٢٣٠)

* مراحل تعليم القراءة بالطريقة المزدوجة للأطفال :

يمـــر المعلـــم بعدة خطوات حتى يتمكن فى النهاية من تعليم القراءة للطفل وهى مراحل متدرجة ومترابطة وهى :

(أ) مرحلة الإعداد والتهيئة :

وتتم بتقديم هذه المرحلة فى مرحلة ما قبل المدرسة من سن ٤–٦ سنوات حيث تبدأ المعلمة فى تعليم وتدريب الطفل على :

- تقلـــيد الأصوات ومحاكتها والتمييز بينها (تقليد أصوات الحيوانات الطيور البيئة) .

- تنمية قدرة الطفل على تمييز الإتجاهات والكلمات والأفعال المتضادة مثل بعيد / قريب ، مرتفع / منخفض ، ساخن / بارد تدريب الطفل على سرد القصص وتنميه خيالية ومحاولة تدريبية من خلال نشاط حر التدريب على إستنتاج كلمة على نفس وزن الكلمة التى تقولها المعلمة مثل (نام / قام ، نور / سور .... وهكذا .
- تدربهم على اختيار كلمات لأشياء تبدأ بنفس الحرف صوتاً وشكلاً .
- التدريب على ذكر أسماء الأشياء عن طريق عرض صورها .

Fisher – (1996) – P . P 242).

- التدريب على ذكر اسماء أصدقائهم – أقاربهم – المهن المختلفة وأدواتها وهكذا.
- تدريب حواسه (التميز البصرى / السمعى) مثل دقة الملاحظة للفروق سواء بصرية أو سمعية – العلاقات بين الاشياء وهكذا .

(عبد الفتاح البجه – ٢٠٠٢ – ص ٢٣٤)

(ب) مرحلة التعريف بالكلمات والجمل :

حيث يتم فيها الربط بين الأصوات والألفاظ المنطوقة برموز الحروف الكتابية وتتم كما يلى :

- عرض كلمات سهلة وتمرين الطفل على نطقها .
- عرض مجموعة من الكلمات الجديدة وتعرض بشكل ملموس للطفل مثل كلمة كرسى مدعمة بصورة أو كرسى حقيقى كلمة سفينة فضاء مدعمة بصورة أو هيكل صناعى لسفينة فضاء .
- الإنتقال لنطق الجمل السهلة المكونة من الكلمات التى مرت بهم .
- التدريب فى مرحلة متأخرة من هذه المرحلة على كتابة حروف الكلمات التى تعرف عليها الطفل .

(Wendy Boby – (1989) – P . P17).

ج) مرحلة التحليل :

ويقصد بها تجزئة الجملة إلى كلمات والكلمة إلى حروف وأصوات وهذه المرحلة هامة جداً فى تعليم القراءة وتحتاج لسن كبير نوعاً حوالى من ٥,٦ إلى ست سنوات وتسير هذه المرحلة على وفق الخطوات التالية :

- أولاً : تحليل الجملة إلى كلمات (خاصة الجملة السهلة التى مرت على الطفل قبل ذلك) .
- تجريد أصوات الحروف .

حيث يبدأ المعلم بإختيار كلمة سهلة ويطلب من الاطفال محاولة التعرف عليها والنظر إليها جيداً ثم يبدأ فى نطقه مركزاً على الحروف المراد توصيلة ثم يطلب من الأطفال تجزئة الكلمة إلى حروف ثم إستخراج الحرف المراد لوحدة وعرضه على سبورة وبرية مثلاً ثم يبدأ التدريب عليه مثل فقط شكله وصوته وإدخاله ضمن كلمات آخرى حتى تتطور عمليه التدريب إلى تشكيل لشكل الحرف على صلصال أو فى الهواء وهكذا .

مرحلة مشابه الحروف بعضها بواسطة الكلمات مثل أن يكون حرف (ب) فى كلمة وعلى الطفل أختيار كلمة آخرى بها نفس الحروف وهكذا .

(عبد الفتاح البجه – ٢٠٠٢ – ص ٢٣٣)
(Wendy Body – (1989) – P . P 77).

) مرحلة التركيب :

وهى مرحلة ترتبط بالمرحلة السابقة وهى مرحلة تدربهم وتمرينهم على استخدام ما تعلموه من اصوات وحروف فى تكوين كلمات وجمل وعمل جمل جديدة ويراعى المعلم تكوين كلمات معروفة لدى الطفل .

(السيد عبد الحميد سليمان– (١٩٩٦) – ص٤٠)

ومما سبق تتضح أن عملية تعلم القراءة هى عملية مطولة تبدأ مبكراً بالتنمية للمهارات المرتبطة بالعملية وقبل أن يدخل الطفل رسمياً للمدرسة ،

فالأطفال الذين يتلقون خبرات تعليمية قوية ومثيرة منذ الميلاد وفى سن مبكر يكونون أكثر إدراكاً للصوتيات والمعانى التى تحملها هذه الأصوات الخاصة باللغة وبالتالى تسهل عليه التعرف على الحروف وإدراكها وتميزها – ولا شك أن التعرف على الأصوات يمكنه من التعرف على اسماء الحروف وبالتالى يتمكن ويتدرب الطفل على الحروف الأبجدية ثم بعد ذلك يصبح من السهل عليه فهم معنى الكلمات التى يتعرض لها ، وهذه الخطوات السابق ذكرها ضرورية لتعلم الطفل القراءة لذا فإن إدراك الطفل لوحدات الكلام ، الصوتيات ، والفهم لمعنى ، والرغبة فى القراءة تحتاج إلى أن ينشئها مدرسون متدربون ، وتشير الأبحاث الحديثة إلى أن المدرس ينبغى أن ينظم فرصاً للطلاب لمناقشة ما قرؤه والصعوبات التى تواجهم أثناء القراءة .

(Dr. Reid Lyon – (1997) – P . P 4).

**** برنامج لتدريس القراءة للأطفال الذين يعانونن من صعوبات فى القراءة :**

هناك العديد من الباحثين الذين أظهروا إهتماماً بالغاً بالبرامج الموجهه للأطفال ذوى صعوبات فى القراءة – وقد كان من هذه البرامج برنامج (IA&T) وهو مصمم خصيصاً لهؤلاء الأطفال وتعتمد على تقديم أنشطة خاصة بالقراءة والكتابة .

– ففى البرنامج الخاص بالقراءة كانت تعتمد على ثلاث مظاهر منفصله عما :

– المعنى – الصوتيات – الطلاقة

(Fletcher , J - (1994) – p. 20 .)

- وقد أوضحت الدراسات أن هذه المظاهر الثلاثة إذا لم يتم إدراكها منذ البداية فإن هذه الصعوبات سوف تستمر حتى سن ١٨ سنة .
- وقد طور كل من Boote , Reason (1994) برنامج خاص بإكتساب مهارات القراءة تعتمد على العناصر السابق ذكرها .

➢ وقـــد تم تسميه هذا البرنامج " خطوة بخطوة " يتضمن أربع مراحل مختلفة ويتضمن هذا البرنامج خمس خطوات لتنفيذه :

اولاً : وضع تقييم مبدئى للطفل فيما يخص المعنى ، الصوتيات ، الطلاقه ، كل على حده .

ثانياً : يقرر المدرس الأولولية لمساحات التدريس وفقاً للتعليم السابق .

ثالثاً : وضع خطة للبرنامج فيما يخص الأهداف وخطوات التعليم وقابلية التنفيذ .

رابعاً : أختيار مناهج التدريس المناسب ، مع التأكيد على التنوع والحافز

خامساً : تسجيل وتقييم التقدم .

(Roderick , I - (1999) – P.P.50/51)

– بينما المراحل الأربعة لتعلم القراءة :

[أ] المرحلة (١) { التطور المبكر } :

- المعنى : من خلال مناقشة القصص – فهم مفردات القراءة – المناقشات .
- الصـــوتيات : مـــن خـــلال التعرف على الأوزان والكلمات المقفاه ويؤلّف الكلمات على الأصوات .
- الطلاقـــة : من خلال مشابة الحروف بالنظر وكذلك الكلمات والتعرف على الكلمات بالنظر.

[ب] المرحلة (٢) { البدء فى القراءة والكتابة بإستقلال } :

- المعـــنى : مـــن خلال خلق معانى من قراءته مع استخدام السياق والحروف البدائية فى خلق معانى .
- الصوتيات : من خلال تدريبه على معرفة الكلمات التى لها أصوات الحروف الواحدة – نام/ قام أو نام / نادى / نمر .
- الطلاقة : من خلال قراءته للكلمات بمفرده .

[ج] المرحلة (٣) { المناقشه } :

- المعنى : من خلال أدراكه لفهم المعانى وإدراك الصوتيات .
- الصــــوتيات : تدريـــبه علــى الكلمـــات المؤتلفة وذات الحروف الساكنة أو المتحركة
- الطلاقة : تدريب على تحصيل أكبر عدد من المفردات .

(Roderick I – (1999) – P . P 53).

[د] المرحلة (٤) { إنجاز الكفاءات الأساسية } :

- المعـــنى : التدريــب علـــى أستخدام الإشارات الصوتية وإستخدام الطريقة الاتوماتيكية فى سياق الحديث .
- الصـــوتيات : مـــن خلال قراءة وكتابة الكلمات بصوتيات مختلفة والتدريب على خلق كلمات لها نهايات للأصوات الواحدة أو كلمات متعددة المقاطع.
- الطلاقة : يقرأ ويكتب كافة الكلمات الشائعة الإستخدام بسهولة .

➢ وقـــد قام Boote بتطبيق هذا البرنامج على مجموعة من الاطفال لمدة (١٠ أســـابيع) مقسمة على دورتين وكان يتقابل مع الأطفال للتدريب لمدة (٣٠ دقيقة) فى اليوم.

➢ وقد أظهر الأطفال تحسن فى الأداء نتيجة عملية التدخل بالبرنامج وكان سن الأطفـــال يبدأ من ٥ سنوات و ٦ أشهر إلى سن أكبر وكان يبدأ مع كل سن ما يناسبه من مراحل البرنامج ويتدرج به إلى نهاية المرحلة .

➢ وهكـــذا يتضح مما سبق أن الطفل الذى يعانى من صعوبات فى القراءة لابد أن يـــتم إدخاله ضمن برنامج متطور ومخصص لهذه الحالة حتى يمكن توجه مهـــارات وقدراته التوجيه الصحيح حتى يمكن تجنب هذه الصعوبات – وأنه كلما كان التدخل مبكراً كلما كان ذلك أفضل للطفل .

(Fletcher , J . M – (1994) – P . P 23).

** سمات القارئ الجيد :

تتلخص سمات القارئ الجيد فى :

(١) القدرة على فك رموز الكلمات سواء المعروفة أو غير المعروفة .

(٢) القدرة على إستنباط المعنى من النص وفهم الأفكار الأساسية

(٣) القدرة على تصحيح نفسه .

(٤) القدرة على التنبؤ بما سوف يحدث أو يقال أثناء قراءته .

(٥) المخاطرة وتحدى الذات .

(٦) القدرة على إدراك المقاطع المختلفة فى الكلمة (الوعى بالصوتيات) .

(٧) القدرة على تكوين جمل مفيدة معبرة عن الموقف .

(٨) القدرة على تنظيم أفكاره أثناء التحدث أو الكتابة .

[(Burke , Erin – (1997)]

سابعاً : إرشادات ونصائح للوالدين والمعلمين على حد سواء لتنمية حب الطفل للقراءة والكتابة :

كثير من الآباء يطرحون دائماً تساؤل حول " كيف يمكننى أن أساعد طفلى لكى أنمى لديه حب القراءة والكتابة " ؟ - فالوالد يمكنه تحريك طفله نحو الإستمتاع بالتعلم وذلك بواسطه الأسلوب الذى يتبعه معه فى عملية التعليم أو تشجيع خياله أو حب إستطلاعه إلى غير ذلك من الصور التى يمكن للأباء اتباعها لتنمية هذه المهارة لدى أطفالهم

فمنذ الشهور الأولى يمكن للأب والأم تنمية هذه المهارة وذلك من خلال عرض الصور المختلفة عليه – أو الإشارة إلى الصور المرسومه على صفحات ورق مقوى – أو رواية قصة إلى غير ذلك من الأفعال التى تعلم الطفل أهمية اللغة والقراءة وأهمية الكتابة .

(أحمد عبد الله – (٢٠٠٠) – ص ٦٧)

Biemiller - (1997)

➢ ومما سبق يتبين لنا أنه ليس من الضرورى أن تكون قارئاً ماهراً لمساعدة طفلك فمن أبسط التصرفات أن تساعد طفلك أن يصل إلى هذه المهارة بسهولة .

**** وهـــناك بعــض التوجيهات والنصائح التى تساعد الآباء على إنجاز مثل هذه المهمة وهى :**

(١) تحدث إلى الرضيع أو قم بالغناء له اثناء إعطائه حماماً أو إطعامه .

(٢) تقديـــم صـــور أو كتب من القماش بها صور زاهية إلى الرضيع ومكن طفلك من النظر إليها كثيراً .

(٣) **الإشارة إلى الصور أو الكلمات الموجودة على الصور بصوت واضح أمام طفلك .**

(٤) فى المراحل المتقدمة عن سن سنتين وأكثر يجب على الآباء :

- تخصـــيص وقـــتٍ للقيام فيه بعملية القراءة (رواية قصة – مشاهدة الصور والتعليقات المكتوبة عليها – قراءة الكلمات المكتوبة مثلاً على علب اللبن أو البسكويت إلى غير ذلك من المشتروات) .
- القراءة للطفل بصوت عال .
- الـــتأكد أن الطفل يجلس فى مكان يمكنه من خلاله رؤيتك ورؤية القصة وأن يكـــون الجلـــوس مـــريحاً لك ولطفلك – مع مراعاة أنه يجب عدم وجود أى مصـــدر آخر للضوضاء فى الحجرة مثل التليفزيون أو الراديو – أو أصوات الأخوة فى الخارج وهم يلعبون .

[Kid source Store - (2000)]

- أعطي لطفلك مساحه من الوقت أو الإنتظار إلى الصور الموجودة فى القصة – أو النظر وقتاً كافياً للتفكير فيما مر عليه من أحداث القصة .
- أقـــرأ لطفلك ببطء مع عدم إغفال تغير تعبيرات الوجه والصوت تبعاً لأحداث القصة .
- توجـــيه انتباه الطفل إلى أن الكلمات تكتب من اليمين إلى اليسار والعمل على تتبعها أثناء القراءة – مع توجيه الطفل لأن يقوم هو بنفسه بتقليب الصفحات .

- عدم الضغط على الطفل بالقراءة المستمرة – فيجب جعل هذه المهمة ممتعة بالنسبة للطفل وليست عبأ عليه مع إكسابه الثقة بالنفس فيما يقدمه إزاء هذه المهمة .
- عندما يخطئ الطفل بإبدال حرف فى كلمة قالها أو تغير أو حذفه فيجب عليك أن تذكرله على الفور الكلمة الصحيحة دون إظهار علامات الرضا من الكلمة الخطأ التى قالها وذلك حتى لا يتعلق فى ذهن الطفل أنه نطقه لكلمات بطريقة خطأ أسلوب لإرضاء الوالدين .

[Kid source Store - (2000)]

- وفى سن متقدم يتجه الأطفال إلى كثرة الأسئلة فلا يجب الملل من الرد على أسئلتهم لأن هذه الأسئلة تشجع حب استطلاعهم وتنمى لديهم حب معرفة المزيد عن العالم الخارجى .
- مكن طفلك من أن يقوم هو الآخر بقراءة القصة التى ترويها له حتى لو كان ذلك من خيال لأن ذلك يكسبه مفردات وثقة بما يصدره من كلمات .
- إذا وجهت أسئلة لطفلك حول القصة حاول أن تكون أسئلة ذات نهايات مفتوحة حتى يتمكن الطفل من الإسترسال فى الحديث معك .
- أتبع مبدأ التعلم طوال الوقت (من خلال تعليق مثلاً حروف أبجدية ممغنطة على الثلاجة أو الحديث الدائم مع الطفل حول ما تقوم به الأم أثناء الطبخ أو الأب حول تصليحه ما فى المنزل ..... ألخ .
- تشجيع الأطفال الأكبر سناً على القراءة للأطفال الأصغر .

[Mar nicLarsen - (1999)]

- فى مراحل متقدمة حاول تقسيم الكلمة مع طفلك إلى أجزاء ومحاولة نطق كل مقطع على حدى ويمكن عمل ذلك فى شكل لعبة بين الأب وطفله بتقسيم الكلمة إلى أجزاء وعلى الطفل أخذ مقطع من كلمة ووضعها مع مقطع أخر

لكلمـــه أخـــرى بحيث يكون الجزئين كلمه واحده لها معنى أو محاولة القيام بإستنباط كلمات على نفس الوزن وهكذا (وزه - بطه – قطه) وهكذا .

- إذا أخطـــأ الطفل أثناء قراءته لعبارة صغيرة فى كلمة من هذه العبارة أنتظر حتى ينتهى الطفل من قراءاته ثم اصلح الكلمة له ثم أطلب منه أن يعيد قراءاة العبارة من جديد .
- أمدح كل المحاولات التى يقوم بها الطفل ولا تلجأ إلى تعنيف الطفل أو البعد عنه وترك ما كنتم تقوموا به .
- توقف فوراً إذا شعرت أن طفلك قد تعب أو أصبح باله مشغول بشئ آخر .
- أعمـــل على وجود رف خاص بالطفل فى المنزل يوجد عليه قصصه وكتبه المصورة على أن يكون هذا الرف أمام الطفل دائماً .

[Kid source On line - (2000)]

- الإهـــتمام أيضـــاً بتدريب الطفل على الكتابة بتوفير أمامه دائماً ورقة وقلم – وتشجعيه على إمساك القلم وعمل خطوات وضاحة على الورقة حتى لو كانت شخبطة عشوائية .
- القيام بتمرين الطفل على الإلتزام خطوط معينة أثناء قيامهم بعملية الكتابة مثل السير على خطوط محددة أو هيكل لشكل معين وهكذا
- توفير سبورة وطباشير وأقلام لطفلك كأسلوب آخر مشوق لكتابة .

[Wendy – (1989) - P.P 28]

** الإرشادات الخاصة بالمدرسة والمعلمين :

(١) توفـــير عدداً لا بأس به من الكتب المرصوصة جيداً فى الفصل وتكون ذات أغلفة خارجية جاذبة للطفل .

(٢) وضـــع الملصقات والصور الجاذبة على الحائط والتى تشجع الطفل على النظر إليها وقراءتها .

٣) ان تكون الكتب الموجودة فى حالة جيدة (اى لا تكون متهالكه أو متسخة)
٤) حسن اختيار المكان الذى يوضع فيه رف الكتب وكذلك حسن تنسيقه مما يجعل الطفل لدية حب للاطلاع على هذا الجزء عن قرب .
٥) تنظم مكان الاطلاع للاطفال فى مكان هادىء بعيد عن المثيرات المختلفة
٦) توفير الانشطة والادوات المختلفة التى تشجع الطفل على القراءة .
٧) تـــنظم الـــرحلات الخارجـــية للاطفـــال والتى تمكنه من إثراء خبراته ومحصولة للغوى والمعرفى .
٨) جعـــل اســـلوب الحـــوار بين الطفل والمعلمة حوار الاساس فى عملية الـــتدريس وهـــذا خـــلاف النشاط والاسلوب الذى تتبعة المعلمة مع الطفل والذى سوف يتضح فيما بعد فى جزئية الانشطة من هذه الدراسة .
[wendy (1989) p . 19]
٩) التحدث ببطئ ووضوح مع عدم المبالغة فى الحديث .
١٠) استخدام توجيهات بسيطة ومختصرة ومركبة .
١١) كسب أنتباه الطفل قبل اعطاءه التعليمات .
١٢) التأكيد على مفاتيح الكلمات التى تحمل الكلمات الرئيسية .
١٣) تغيير ارتفاع الصوت وزيادة الانتباه .
١٤) استخدام الإشارات أو توضيح بوسائل مرئية لتوضيح المعلومة
١٥) توجـــيه انتباه الطفل إلى محاولة إلى وضع نهايات للقصة قبل الوصول إلى نهايتها .

**** بعض الإرشادات المساعدة للآباء لأختيار الكتاب المناسب :**

- أن يتماشى الكتاب مع عمر الطفل (نموه العقلى) .
- أن يكون الغلاف الخارجى للكتاب ملفت للنظر .
- أن تكون الكتابة بخط واضح وكبير .
- أن تكون لغة الكتاب سهلة وبسيطة .

- أن تكون صور الكتاب زاهية .
- ان تكون موضوعات الكتاب مترابطة .
- أن يكون الورق المستخدم مناسب .
- أن تكون الألوان المستخدم معبرة عن الواقع.
- أن تكون المعلومات المكتوبة سليمة .

(سعدية بهادر – ٢٠٠٠ – ص ١٤)

٢- الكتـــابـــة

أولاً : المقدمة :

تعتـــبر الكتابة فى حياة الإنسان ليست عملاً عادياً ، يتعرف الفرد عليه ويتقنه دون إدراكه أو فهمه ، فالكتابة شأنها شأن القراءة، لها أهمية كبيرة جداً ، فهـــى عبارة عن ابتكار رائع يحقق للإنسان إنسانيته ، بل هى اختراع من صنع الإنسان ساعده فى تحقيق تقدمه، وارتقاءه ، وارتفع به على مستوى غيره من الكائـــنات ، فالكـــتابة بـــدون شك هى أعظم اكتشاف إنسانى توصل إليه خلال تاريخـــه الطويـــل ، واستطاع به أن يسجل إنتاجه وتراثه – فهى الرمز الذى استطاع به الإنسان أن يضع أمام الآخرين ، فكرة وأسلوبه ، وآراءه واتجاهاته ، وأحاسيسه ، ووجدانه ، وعواطفه وانفعالاته ليفيد فيها غيره .

(محمد الدالى – (١٩٩٥) – ص ١٨)

ومن هذه الأهمية أصبح تعليم الكتابة ، وتعلمها يمثل عنصراً أساسياً فى العملية التربوية .

ويجب الإشارة إلى العلاقة الوطيدة بين الكتابة واللغة – فالأطفال تدرك مـــنذو الصغر أن الأشياء تكتب كما تنطق ، وإن معظم الأطفال الصغار قبل أن يـــتعلموا كيف يقرءون فإنه يكتبون ولكن ليس بالطريقة التقليدية المعروفة وذلك لعدم معرفتهم بكيفية البداية .

وهـــناك اعـــتقاد سائد بإنه يجب على الأطفال الصغار التقدم من خلال سلســـلة مـــن التدريـــبات الخاصـــة بالمهارات الواضحة المعالم للحصول على إمكانـــيات القدرة على القيام بعملية القراءة ثم الكتابة – ونتيجة لهذا الاعتقاد –

فإنه فى الغالب لا يتم تشجيع الأطفال الصغار على الكتابة حتى يكونوا قد تعلموا القراءة وتمكنوا من السيطرة على آليات الكتابة (القواعد والتشكيل) .

وقـد أوضـحت الدراسات الحديثة وخاصة الأبحاث التربوية بمؤسسة سـكوب بولاية متشجان ، أن أطفال ما قبل المدرسة لديهم الكثير من الأفكار – ويستمتعون بقدرة عالية على التأليف ومحاولتهم الدائمة لتسجيل مؤلفاتهم هذه فى شـكل كتابة غير تقليدية – شخبطة – رسومات – علامات شبيهة بالحروف) وهذا النوع من الكتابة يعتبر نوع أو أسلوب للتعبير عن أفكارهم وتجاربهم ولا تعتبر مثل هذه المحاولات للاتصال على أنها أخطاء ، بل على العكس من ذلك يتم تشجيع الأطفال الصغار على " الكتابة " بدون قلق حول آليات الكتابة .
[Jane Maehr - (2000)- p. 12]

وفى دراسة أخرى وجـد Clarke (1988) فرقاً بين الأطفال الذين تم تشجيعهم على استخدام الاستهجاء المبتدع (من إنتاج الأطفال دون تعليم) وبين الأطفال فى الفصول الدراسية الذين تم التأكيد لديهم على الاستهجاء الصحيح فى الكتابة وقد أسفرت النتيجة عن تفوق الأطفال الذين يستخدمون طريقة الاستهجاء المبتدع على الأطفال الآخرين .

وتـتفق الباحـثة مع الرأي السابق فلابد من ترك الفرصة أمام الطفل لمسـك القلم وعمل ما يريد به على الورقة دون وضع قيود حول كتابته – حتى يتمكـن الطفل فيما بعد تقبل الأسلوب الصعب لتعلم الكتابة بالشكل المعتاد عليه حـتى يـتم ذلك تدريجياً من خلال الأنشطة والتدريبات التى توافرها المدرسة والمنزل .

[Strick land , -(1989) P.P 24]

ثانياً : ماهية الكتابـة :

هـنـاك العديـد مـن الـتعريفات والتى ترتبط بعملية الكتابة ومن هذه التعريفات:

" هى وسيلة من وسائل الاتصال التى عن طريقها يستطيع الإنسان أن يسجل ما يود تسجيله من الوقائع، والحوادث وتقلها للآخرين " .

نقلاً عن (عبد الفتاح البجه – (٢٠٠٢) – ص)

تعريف Murray (1989) :

" هى العملية التى يتم فيها استخدام اللغة لجلب المعنى وإضافته لخبراتنا . وتتضـمن الكتابة التأليف ، الأختيار ، الإقصاء وترتيب الأفكار . وقد تم نقل التعبير المكتوب عبر عدة أشكال مثل القصص القصيرة ، الخطابات ، التقارير ، الشعر .... ألخ " .

IBID [Maehr , -(1989)- p.14]

تعريف بياجية :

" هـو ذلـك التخطيط الذى يعبر عن رغبة الطفل فى إخراج الصور الذهنية التى يختزنها عن بيئته الواقعية فى الأسرة ، أو فى الروضة .

نقلاً عن (عواطف إبراهيم – ١٩٩٥ – ص ٩)

ثالثاً : المهارات اللازمة لتعلم الكتابة :

المهارات اللازمة لعملية الكتابة لا تختلف عن القراءة – فكلاهما يعتمد بصـورة كبـيرة على الحواس المختلفة واستخدام بعض القدرات العقلية ولكن تختلف القراءة عن الكتابة فى استخدام اليد – وضرورة التوازن بين حركة اليد والعين أو حركة اليد والأذن .

– فالعين : ترى الحروف والكلمات وترسم لهم صورة صحيحة فى الذهن – مما يساعد على تذكرها حين يراد كتابتها . (مهارة التمييز البصرى) .

– الأذن : فهى تسمع الكلمات والحروف وتمييز أصواتها – وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة (مهارة التمييز السمعى) .

– اليد : فهى التى تؤدى العمل الكتابى وإظهار الصورة الذهنية المتعلمة على الورق – لذا يحتاج الطفل إلي التدريب الدائم على الانضباط اليدوى العضلى فى رسم الحروف وكتابة الكلمات – كذلك يحتاج الطفل إلى تدريب مستمر على كيفية التنسيق بين ما يراه الطفل وكتابته أو ما يسمعه وكتابته (الاستعداد الحركى – الإدراكى).

(عبد الفتاح البجه – ٢٠٠٢ – ص ٢٦٦)

رابعاً : المتطلبات الأساسية التى تسبق تهيئة الطفل لتعلم الكتابة:

هناك بعض المتطلبات المسبقة يجب أن تهيأ للطفل حتى تستطيع الكتابة منها :

**** تنمية العضلات الصغرى :**

كما سبق أن أشرنا إلى ضرورة الاهتمام بالعمل والأهمية لليد فى إتمام عملية الكتابة .

لذا اصبح الاهتمام بتوفير العديد من الأنشطة التى تقوم على تدريب الطفل على تنمية عضلاته الدقيقة حيث نبدأ بـ :

– قبضة القلم :

حيث يجب منذ البداية التعليم الصحيح والموجهة للطفل والذى يبدأ من المنزل نحو كيفية مسك القلم بالطريقة الصحيحة حتى يتمكن فيما بعد من التحكم فيه لكتابة ما يريده الطفل – وأولى خطوات ذلك إحضار القلم والورقة أمام الطفل والطلب منه الأمساك به لرسم شئ على الورقة أو الشخبطة .

- تنمية العضلات الدقيقة :

وهـــى تتضمن القص ، الرسم ، الكتابة ، لذا هى تتطلب التدريب عليها من خلال العديد من الأنشطة مثل عمل عقد من المكرونة – التقاط حبات الرمل – الضـــغط بالأصابع على المشابك – ..... ألخ وبذلك يتمكن الطفل من سهولة حـــركة الـــيد – وانسيابها على الورق ، ومرونة الأصابع فى مسك القلم – وقد يلاحظ أن الطفل فى البداية يمكن أن يستخدم اليدين فى عملية الكتابة ولكن فيما بعد تجده يستقر على أحد اليدين – ولكن يجب ألا نجبر الطفل على أن يستخدم يداً دون الأخرى لأن ذلك قد يؤدى بطفلك إلى تأخير فى عملية اكتساب الكتابة .
(Wendy – 1989 – p.p 22)

- تنمية التآزر البصرى واليدوى :

وهذه الجزئية هامة جداً لاكتساب عملية الكتابة فالعين واليد من العناصر الفعالـــة والرئيسية – فلابد لهذين العنصرين أن يتوافقا ويتآزرا بمعنى أن تتفاهم العين مع اليد عند رسم الحروف سواء عن طريق النقل من شكل أو لسماع من شـــخص آخـــر – فالعين هى التى تقود اليد – فتخيل نفسك تكتب وأنت مغمض العينين– فقد تكتب ولكن ما شكل هذه الكتابة فقد تتشابك الحروف بشكل سئ أو قد يتغير وضع النقط فوق أو تحت الحروف ... وهكذا .

لذا فأن ممارسة الكتابة لابد فيها من التنسيق بين أكثر من حاسة ، ولكن هناك جزء آخر يجب تنميته وهو التآزر الحركى البصرى – وهى قدرة الطفل علـــى الرؤية المباشرة على كتابة ما يراه بصورة سليمة وسريعة ومباشرة وهذا يتطلب أتزان عضلى عصبى (مستوى من النضج الحركى) .

ولتنمية هذه المهارة يجب ان يتعرض الطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة للعديد من الأنشطة الخاصة بذلك مثل وضع المكعبات فوق بعضها – محاولة

ربط رباط الحذاء وفكه أو تقطيع الورق أو الحلوى – أو نقل شكل لرسم هندسى على الورق أثناء عرض المعلمة له .

وينطبق ما سبق على تنمية مهارة التآزر السمعى اليدوى ولكنه يتم فى مراحل متقدمة .

(عبد الفتاح البجة – ٢٠٠٢ – ص ٢٦٩)

تنمية الدافعية :

من دون شك ، أن أى تعلم متقن يجب أن يسبق بإشارة ودافعيه تأخذ بانتباه المتعلم نحو المادة المراد تعلمها – لذلك كان لابد من تهيئة الطفل للكتابة وبخاصة تهيئه نفسية يشعر من خلالها أن ممارسة هذا النشاط مفيد أولاً وممتع ثانياً ، وضروري لحياته المستقبلية لذا يقع على الأسرة والروضة عبء كبير يتطلب خلق جو من الدافعية للتأكد على أهمية عملية الكتابة ومن هذه المهام التى تقع على عاتق الأسرة والروضة :

- خلق ظروف مناسبة من شأنها أن تحافظ على استمرار هذا الاهتمام والانتباه المتمركز حول هذا النشاط المتعلم .
- توفير البيئة المناسبة .
- استخدام مبدأ الثواب والتعزيز عن طريق المكافآت والجوائز .
- ممارسة الكتابة من خلال اللعب واللهو – مثل رسم الخطوط بجميع أشكالها– اللعب بالصلصال – عيدان الكيريت – الرسم فى الهواء للحروف ... ألخ .
- إثارة المنافسات البناءة بين الأطفال عن طريق إقامة مسابقات تحسين الكتابة.

(Kidsource on line - (2000))

- تعويد الطفل على الجلسة الصحيحة فى أثناء الكتابة .

- ❖ ربـط المادة الكتابية باهتمام وميول الطفل حيث يبدأ بالكلمات المعروفة لديهم والانتقال به إلى الأصعب تدريجياً .
- ❖ الانتقال من السهل إلى الصعب عند تعلم الكتابة فلا يتطلب السرعة أثناء التعليم .
- ❖ تدريـب الطفـل علـى مجموعة من الأنشطة البسيطة والتى تمكنه من اكتسـاب القـدرة على المضاهاة والتطابق والتسلسل ومعرفة الاتجاهات المخـتلفة والـتى بدورها يسهل على الطفل القدرة على تمييز الحروف وإدراكها والتمكن من كتابتها .
- ❖ توفير الجو المناسب بعيد عن عناصر التشويش والمقاطعة .

(هدى محمد الناشف – (١٩٩٩) – ص٢٥)

خامساً : العلاقة بين الرسم والكتابة والقراءة :

الطفل فى بداية حياته لا يفهم معنى الكتابة بمفهومها المعروف – بل أنه يقوم بمسك القلم والشخبطة به دون إدراكه أن هذه المحاولات التى يقوم بها – ما هى ألا محاولات لبداية الكتابة وليست الكتابة نفسها وعلى العكس من ذلك نجد أن الأباء لا يهتموا بمثل هذه المحاولات التى يقوم بها الطفل ولا يدركوا أهميتها كمحاولات لبداية الكتابة .

فـالطفل فى البداية يعتبر هذه الرسومات التى يضعها على الورق كتابة فعلية وإذا طلب منهم أن يفسروا ما قاموا به تجده يدلى بقصة معروفة لديه تدل علـى هذه الرسومات . وقد تدرك الأطفال الأكبر سناً أن هذه الرسومات عبارة عن أشكال توضيحية لكنهم يستخدمونها ايضاً على أنها كتابة .

المهم فى الأمر أن يستوعب الأباء هذا الأمر وأهميته وعدم دفع الأطفال علـى التمرن لعملية الكتابة من الكلمات المأخوذة من نص لا تعرفه ولا يمكنهم

المهم فى الأمر أن يستوعب الأباء هذا الأمر وأهميته وعدم دفع الأطفال علـــى التمرن لعملية الكتابة من الكلمات المأخوذة من نص لا تعرفه ولا يمكنهم فهمه أو قراءته – واهتمام الأباء البالغ بكتابة أطفالهم للحروف وإصرارهم على الاســـتهجاء حســـب الأصـــول من خلال أدراك الصوت للحرف ومعرفة شكله وطـــريقة كتابـــته – كل هذه الأمور لن تجعل من الأطفال قادرين على الكتابة والقراءة بشكل أفضل – بل عل العكس فإن مثل هذه المطالب قد تجعل الأطفال فـــى حالة ضيق وقلق دائماً من نتيجة الضغط عليهم وتخلق لديهم إحساس غير سار تجاه هذه العملية .

لـــذا يجـــب على الأباء تشجيع أطفالهم منذ الصغر على إمساك الورقة والقلـــم وتـــرك الطفل يفعل ما يريد بهما – كما يمكنهم تقديم فرص غير تقليدية مـــتعددة لاكتساب أطفالهم حب القراءة والكتابة مثل كتابة قوائم المشتروات أمام الطفـــل – قـــراءة الأسماء على علب الشيكولاته والبسكويت المحبوبة للطفل – عمـــل علامـــة مميزة لكل طفل (سواء حرف أو شكل) يضعها على أدواته – كتابة الحروف وعمل شكل لها فى الهواء – تسجيله لأرقام التليفون .
(Jane Maehr - (2000) – p 2)

سادساً : مراحل تعليم الكتابة:

يمكن تقسيم مراحل تعليم الكتابة إلى ثلاثة مراحل هى :

أ) مـــرحلة التهيـــئة والاستعداد للكتابة : وهى تبدأ من الرسم العشوائى إلى أن يصبح الطفل قادر على رسم الحروف (قبل أن تتكامل صورتها فى ذهنه)

ب) مرحلة تعليم القراءة والكتابة معاً .

ج) مرحلة تحسين الكتابة وتجويد الخط .

- كمـــا يمكـــن تقسيم تعلم الكتابة وفقاً للمراحل العمرية وذلك على النحو التالى :

أ) مرحلة ما قبل المدرسة .

ب) مرحلة الكتابة فى المدرسة (من سن الدراسة الابتدائية) .

وسوف تتناول الباحثة المرحلة الأولى لارتباطها بالمرحلة العمرية التى تتناولها الدارسة .

(عبد الفتاح البجة - ٢٠٠٢ - ص ٢٧٨)

- مرحلة ما قبل المدرسة :

يمكـــن تميـــيز ثلاثـــة مـــراحل تطورية يمر بها الطفل قبل أن يلتحق بالمدرسة:

(أ) مرحلة ما قبل التخطيط (من سن الولادة إلى سنتين)

يطلـــق الـــتربويون على هذه الفترة مرحلة الرسم التصويري ، أو مرحلة آلية الكـــتابة ، كون هذه الرسوم ، أو التخطيطات (الشخبطة) التى يقوم بها الطفل هـــى مجرد تعبير عن رغبة الطفل فى إخراج مخزونهم الداخلى بشتى الصورة العقلـــية المختلفة ، إلى واقع ملموس ، يلفت الأنظار - لذا يمكن أن نضع بعض السمات المميزة لهذه المرحلة فى الآتي :

- استخدام الطفل لآي أداه يستطيع من خلالها الرسم بها أو الشخبطة سواء كـــان ذلك قلم أو عود صغير أو حتى استخدام إصبعه عند تمريرة على الرمل .
- لا يلتزم الطفل أثناء الشخبطة بإتجاه معين ولا ملامح معينة .
- هذه الكتابة العشوائية تكون غير مقصودة من قبل الطفل .
- عدم قدرِة الطفل على التحكم فى القلم أو القبض على عضلات الأصابع

تتسم تخطيطات الطفل فى هذه المرحلة بعدم التزامه باتجاه معين – كما أنـــه يحاكى الكبار فى كتابتهم – ويتطور هذا الأسلوب تدريجياً ليصبح تخطيط منظم إلى حد ما .

ويمكن وضع بعض سمات هذه المرحلة فى الآتـــــــي :

- تطور المستوى الحركى :

حيـــث يـــبدأ الطفل فى هذه المرحلة إظهار توافق بين تخطيطات يديه وجسمه– كما يتسم بقدرته على التحكم فى الفراغ المخصص لكتابه .

- تطور المستوى الإدراكى :

حيث يتم التآزر بين حركة العين وحركة اليد حيث تصبح العين مرشدة لحركة اليد .

(حسين راضى– ص ٢٨).

- تطور المستوى التصورى :

حيث يبدأ الطفل بمحاولات لمحاكاة كتابة الحروف ، ونقلها تحت الشكل الخاص بها .

كمـــا يـــبدأ الطفـــل فـــى تنمية قدرته ، وإدراكه للروابط الموجودة بين الحروف واتصالها لتكوين سلسلة متتالية من الحروف .

(هدى محمود الناشف – (١٩٩٩) – ص ٢٦) .

(ج) مرحلة المحاكاة عن بعد (من سن ٤–٦ سنوات) :

حيـــث يتم فى هذه المرحلة استكمال قدرة الطفل على نقل نموذج لكلمة المكتوبة على مسافة بعيدة إلى حد ما ، كأن تكون الكلمة مكتوبة على لوح بعيد أو فـــى بطاقة على الحائط وهى تعتمد إلى حد كبير على التآزر بين حركة اليد والعين .

(Dr. Robert - (1985) p.174)

** الأسس التى تقوم عليها عملية تعليم الكتابة :

- الكـــتابة هى طريقة لقول شئ ما ، فهى ضرورية لتذكر الإنسان بشئ ما أو الاتصال بالآخرين .
- تتضـــمن الكـــتابة اتحـــاد الحروف لتمثل أصواتاً وكلمات فى اللغة لها معنى ومقبولة فى نطقها .
- تتـــبع الكتابة العربية اتجاه معيناً من يمين الصفحة إلى يسارها ، ومن أعلها إلى أسفلها (مع مراعاة فروق الاتجاه فى اللغات الأخرى) .
- اســـتخدام علامـــات إضـــافية لتقسيم أو إضافة معنى مثل حروف العطف أو علامات الترقيم (الفصلات – النقط – علامات الاستفهام) .
- هناك أشكالاً مختلفة لكتابة فى أغراض مختلفة ، فمثلاً رسالة لصديق تختلف تماماً فى شكلها وطريقة صياغتها عن رسالة طلب عمل .
- تدريـــب الطفل الصغير على كيفية التآزر بين حركة يده أثناء الكتابة وحركة العين وكذلك التآزر بين اليد والأذن .
- تدريب الطفل على الجلسة الصحيحة أثناء عملية الكتابة .
- تدريب الطفل على كيفية استخدام الحروف لصنع كلمة أو كلمات لصنع جملة مـــثل وضـــع مجموعة من الحروف أمام الطفل وعلى الطفل اختيار من هذه الحـــروف ليضـــعها إلى جانب بعضها لتكوين كلمة ثم يحاول الطفل نقل هذه الكلمة المكونة إلى الورقة التى أمامه باستخدام القلم .
- عـــند تعليم الطفل الكتابة الفعلية للكلمات فيجب تعليم الطفل مباشراً للحروف مشـــبكة (الحـــروف المصغرة وليس الحروف الكبيرة) ، فيمر الطفل أولاً بـــإدراك الحروف منفصلة مثل (أ ح م د) وذلك للتعرف على الحروف فقط وليس لكتابة كلمة ولكن عند الكتابة يجب تعليمه أن الكلمة تكتب (أحمد) .

(Wendy Boby - (1989) – p . p 20 / 25).

** القراءة والكتابة : رابطة قوية :

خـــلال الســـنوات القلـــيلة الماضية ، بدأ الاهتمام بتعليم الطفل الصغير القـــراءة والكـــتابة بصورة ملحة حتى لغير القادرين وغير واعين لأهمية تعليم أطفالهم – وأصبح فى معظم المؤتمرات المقامة موضوع على الأقل يناقشه هذه القضية – وكيف أن القراءة والكتابة مهارتين لا يمكن الفصل بينهما أو الاستغناء عن أحدهم .

ومـــن الواضح ، أن القراءة والكتابة ليست متشابهتان ، فأحدهما يتعامل مـــع إنـــتاج الطباعة ، بينما الأخر يتعامل مع الطباعة التى تم إنتاجها بالفعل . ولكننا عندما ننظر إلى كلتا الحالتين ، نجد أن كليهما يتضمن إنشاء المعنى .

وممـــا ســـبق تدرك أن القراءة والكتابة يشتركان فى ملامح كثيرة نذكر منها :

– تأثير الإدراك الحسى :

فاللغـــة العربـــية تشـــتمل على ٢٨ حرف لكل حرفاً صوتاً مختلفاً عن الحـــرف الآخر – لذا يجب على الأطفال أن يمتلكوا القدرة على توسيع الإدراك الحســـى البصرى والسمعى ليتمكنوا من التمييز بين هذه الأصوات والحروف – وبـــدون امـــتلاك الطفـــل هذه المهارات سوف يجد صعوبة كبيرة فى اكتساب مهارات تعلم القراءة والكتابة

– عناصر اللغة :

إن القراءة والكتابة يعتمدان كلاهما على نفس الأساس اللفظى المنطوق – فما ينطق يكتب والعكس صحيح (وكلاهما يستخدمان كعوامل اتصال) .

– المكونات الإدراكية :

تدعـــم الأبحـــاث بشدة فكرة أن القراءة والكتابة هما عمليتان ادراكيتان متشـــابهتان وبطـــريقة أخرى ، كلاهما مهارات لغوية ذات جذور فى العمليات

الخاصة بالتفكير ، فكلاهما عمليات يشترك فيها كل من القراء والكتاب فى إنشاء معنى من خلال الطباعة – وكلاهما يعتمد على المعرفة السابقة والخبرة – فالأطفال تقوم بتحليل المعلومة وتكوين مفاهيم التى إما أن تكون مشتقة من الكلمات المطبوعة أو يتم نقلها داخل الطباعة .

- الحاجة للحياة :

القراءة والكتابة ، مثل اللغة الشفهية ، تتطور كأدوات نافعة للحياة لدى الطفل – فالطبيعة الوظيفية التى تتمتع بها هاتان العمليان تساعد الفرد على إشباع الحاجات الأساسية له وكذلك القدرة على فهم والتحكم فى البيئة المحيطة بالفرد .

فالقراءة والكتابة تعمق من خبراتنا فى الحياة – ونصفها من خلال التعرف على كل ما هو جديد من خلال الكتب المختلفة وبالتالى تمكن الفرد من إشباع حاجته إلى التفكير والتطور وفهم البيئة المحيطة به .

(Resh C – (1990) – p.p 51 / 56.)

- التأثير العاطفى :

وملخص هذه النقطة ما أوضحه Slarin (1988) وذلك عندما ذكر بإن الطفل الذى لا يكون واثقاً فى حب الآخرين له – وبتشجيعهم لما يقوم به وتحفيزه على اكتساب عملية القراءة والكتابة – وأن لديهم ثقة فى قدرته على ذلك ، سوف يميل إلى القراءة بدون اهتمام يتعلم الأفكار أو الكتابة بدون إبداع فى الأسلوب ألخ.

والمعلم القادر على التبسيط لهذه المهارات – وتوفير الراحة لهم وإشعارهم بأنهم مقبولين وجديرين بالاحترام كأفراد ، يساعد الأطفال على أن يصبحوا أكثر شغفاً بتلقى العلم من أجل التعليم فى حد ذاته .

(Kid source– (2000) -)

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أولاً : مجموعة من الدراسات المرتبطة بمجال صعوبات التعلم و أرتباط هذا المجال بمشكلات تعلم القراءة الكتابة .

ثانياً : خلاصة و تعقيب .

المقدمة :

تعـــرض الباحـــثة فى هذا الجزء من الدراسة مجموعة من أهم وأحدث الدراســـات الأجنبـــية فى مجال صعوبات التعلم وارتباط هذا المجال بمشكلات اكتساب مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة – كما تتعرض الدراسات إلى مختلف البرامج التى تستخدم لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة او الكتابة وخاصة للأطفال ذوى صعوبات فى التعلم .

أولاً : الدراسات العربية :

لـــم تحظـــى الباحثة بالحصول على العديد من الدراسات العربية والتى تبحث فى مجال صعوبات التعلم الخاص بصعوبة القراءة والكتابة ارتباطاً بسن الروضـــة (٤-٦) فمعظم الدراسات التى تعرضت لمجال صعوبة تعلم القراءة والكتابة كانت الأغلبية فيها تطبق على اطفال فى سن المدرسة الابتدائية لذا فإن كم الدراسات العربية فى المجال قليلة نتعرف منها على :

(١) دراسة فوزية محمد (١٩٩٤)

- عنوان الدراسة :

" بـــرنامج مقـــترح للإستعداد للقراءة لأطفال الرياضى بدولة الامارات العربية ".

- عينة الدراسة :

بلغت حجم العينة التى طبقت عليها الدراسة ٨٠ طفل من أطفال الرياض بمـــنطقة دبـــى التعليمـــية – تتراوح اعمارهم من (٥-٦) سنوات من الذكور والإناث .

- **نتائج الدراسة :**

قامـــت الباحثة بتطبيق مقياس الاستعداد للقراءة على عينة الدراسة – ثم قامت بعد ذلك بتطبيق البرنامج المقترح لتنمية الاستعداد للقراءة على المجموعة التجريبـــية فقـــط ولمـــدة ثلاثة شهور بينما لا يطبق البرنامج على المجموعة الضـــابطة وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج هو حدوث تحسن فى الاســـتعداد للقـــراءة لدى المجموعة التجريبية – كما أثبتت الدراسة عدم وجود فرق فى تنمية المهارة بين البنين والبنات .

(٢) دراسة شيماء محمد (١٩٩١)

- **عنوان الدراسة :**

" تأثير برنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصرى على الاستعداد للقراءة لأطفال الحضانات ".

- **عينة الدراسة :**

تكونـــت عيـــنة الدراسة من (١٣٦) طفل وطفلة بمجموعة من مدارس جمهوريـــة مصـــر العربـــية ، تتراوح اعمارهم ما بين ٤–٥ سنوات والعينة متجانسة من حيث العدد والجنس والذكاء والمستوى الأقتصادى والاجتماعى .

- **نتائج الدراسة :**

قامت الباحثة بتطبيق البرنامج الخاص بتنمية الادراك السمعى والبصرى علـــى عينة الدراسة وقد استغرق مدة التطبيق شهرين كاملين بواقع (٥) ايام فى الأسبوع ونشاط واحد كل يوم ، يستغرق (٤٥) دقيقة وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ظهور تحسناً فى الإستعداد للقراءة من خلال حاستى السمع والبصر – كما

توصلت إلى أن هنا سن الروضة يعتبر سن مناسب لبدء تعلم هذه المهارات – وتوصلت ايضاً المدرسة إلى أن الأناث هم الأسرع فى اكتساب هذه المهارات باستخدام الحواس .

(شيماء محمد – ١٩٩١)

(٣) دراسة إيمان زكى محمد : (١٩٩١)

– عنوان الدراسة :

" برنامج مقترح لتنمية الاستعداد للقراءة لدى اطفال الروضة" .

– عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفل – تم تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة – تجريبية) – تراوحت اعمارهم من ٤,٥ إلى ٦ سنوات متجانسة من حيث السن – والذكاء والاستعداد لتعلم القراءة .

– نتائج الدراسة :

قامت الباحثة بتقديم البرنامج الخاص بتنمية مهارات الاستعداد للقراءة على عينة الدراسة الذى استغرق تطبيق ٣ شهور بواقع (٥) ايام اسبوعياً – على أن يتضمن اليوم الواحد نشاطين فقط – مدة كل نشاط ٤٥ دقيقة وقد اسفرت نتائج الدراسة على ظهور تحسن كبير نحو اكتساب الطفل مهارات الإستعداد للقراءة والكتابة- كما توصلت إلى وجود فروق بين الإناث والذكور نحو اكتساب المهارة .

(ايمان زكى – ١٩٩١)

ثانياً : الدراسات الأجنبية :

(١) دراسة O`connor – Rallanda (2000)

- عنوان الدراسة :

التدخل المبكر لعلاج قصور التعلم برياض الأطفال والصف الأول .

- عينه الدراسة :

تـتكون عينه الدراسة من ٣٠ طفل من مرحلة رياض الأطفال وطبق برنامج التدخل من سنتين إلى أربع سنوات .

- نتائج الدراسة :

قدم البرنامج الخاص بتدخل مبكر لقصور التعلم للأطفال الذين أظهروا قصور واخفاق فى اكتساب المهارات الخاصة بعملية القراءة فى رياض الأطفال والصف الأول .

وقـد أظهر برنامج التدخل المبكر تحسن فى اكتساب المهارات الخاصة بالقراءة لدى أطفال العينه ولكن هذا البرنامج لم يقلل من عددهم .

(O ` Connor - (2000) P 143)

مدى استفادة الباحثة :

ساهمت الدراسة فى التوصية التى تضعها الباحثة فى توصيات الدراسة الحالـية من ضرورة توافر برامج تدخل مبكر حتى يتجنب الأطفال من الوقوع فى دائرة الفشل وخاصة فى اكتساب المهارات الخاصة بالقراءة .

(٢) دراسة Jager - Brenda (2000)

- عنوان الدراسة :

" دوَر الـتعاون المشترك من أجل إخراج مدرسين مؤهلين للتعامل معاً وسوياً من أجل تحقيق خدمة واضحة للأطفال ذوى صعوبات تعلم " .

- **عينه الدراسة :**

لـــم تشـــير الدراسة إلى عدد العينه ولكن قام الباحث بتقسيم العينه إلى قســمين– القســم الأول يعطـــى له برنامج باستخدام وسائل سمعية وبصرية – والمجموعة الأخرى إعطائه البرنامج ولكن دون استخدام وسائل – وجميع أفراد العينه تتراوح أعمارهم من (٥–٧) سنوات .

- **ملخص الدراسة :**

تحاول الدراسة إعطاء طريقة جديدة تنمى جوانب اللغة عند الطفل ذوى صعوبات التعلم وذلك عن طريق الرؤية المباشرة لبعض التمارين المعممة لتنمية الجانب اللغوى – والتدريب المرئى المستمر (استخدام التليفزيون) .

وقد أعطت الدراسة نتائج هامة وأكدت على فعالية هذا الأسلوب للطفل الذى يعـــانى من صعوبات تعلم فى اكتساب اللغة وما يتبعها من تعلم للقراءة والنطق الصحيح .

(Jager , Brenda - (2000))

- **مدى استفادة الباحثة :**

اســتطاعت الباحـــثة معرفة ضرورة توفر العديد من الوسائل الملموسة للطفـــل مـــثل النماذج أو العرائس أو التليفزيون وشرائط الفيديو – حتى تكسب البرنامج نوع من الحيوية فيسهل على الطفل استيعاب الهدف من البرنامج بيسر وسهولة .

أكدت الدراسة على أن أفضل سن لاكتساب مهارات القراءة والكتابة هو من (٥–٧) سنوات إلى مرحلة الروضة .

(٣) دراسة Brown (1999)

- عنوان الدراسة :

" الكمبيوتر كأداة مساعدة للأطفال الذين يصنفون تحت صعوبات التعلم لتعلم القراءة والكتابة " .

- عينه الدراسة :

قسم الباحث عينه الدراسة على جزئيين :

(أ) ثلاثة أطفال عاديين يتعلموا من خلال الكمبيوتر .

(ب) ثلاثة أطفال من ذوى صعوبات التعلم يتعلموا من خلال الكمبيوتر .

(ج) لم يتعرض الباحث لسن العينه ولكن ذكر أنهم من مرحلة الرياض

ملخص الدراسة :

قـــام الباحث بتقديم برنامج لغوى خاص بالقراءة مقدم للمجموعتين على الكمبيوتر .

وقــد أظهرت النتائج تفوق للأطفال العاديين فى استخدام الكمبيوتر حتى فـــى المجـــالات الأخـــرى وقدرة فائقة فى استعماله حتى فى المجالات اليومية العادية – بينما المجموعة الأخرى أظهرت قدرة على الاستخدام وليس قدرة على الـــتعلم وذلـــك لاحتياجهم إلى نوع تفصيلى من الدراسة واحتكاك بشرى مباشر معهم .

(Brown – Chidsey - (1999))

- مدى استفادة الباحثة :

أكـــدت الدراسة للباحثة نفس الفكرة السابقة من الدراسة السابقة وهو أن تعلـــيم الطفل ذى صعوبة فى التعلم يحتاج إلى وسائل ملموسة ومحسوسة للطفل فيسهل عليه استيعاب المهارة – بينما الكمبيوتر يحتاج إلى مراحل متأخرة وسن أكبر لدى هؤلاء الأطفال لاستخدامه بفاعلية معهم .

(٤) دراسة Porlier (1999)

- عنوان الدراسة :

" بعض البرامج الاجتماعية التى تؤثر على الفئات ذوى صعوبات التعلم ومحاولة إضافة بعض البرامج التى تحسن من مستواهم لغوياً ".

- عينه الدراسة :

تشتمل عينه الدراسة على ٢٢٧ طفل من ذوى صعوبات تعلم من داخل الحضانات .

وقسمت العينة إلى جزئين – جزء يقدم له البرامج والآخر لا يقدم له أى برامج

- ملخص الدراسة :

أسـفرت نـتائج الدراسة – أنه لو تحسنت الظروف الاجتماعية لهؤلاء الأطفال أمكن تنمية اللغة لديهم بشكل ملحوظ .

كما أكدت الدراسة على أن هؤلاء الأطفال لا يجب عزلهم عن باقى الأطفال بـل محاولـة إدماجهم مع الأطفال العاديين لأن ذلك يشكل أهمية كبيرة لتنمية كافة المفاهيم المختلفة وكذلك تنمية مستواه اللغوى بشكل كبير .

(Porlier , Pascale - (1999) – p . p 19 –23).

- مدى استفادة الباحثة :

اسـتفادت الباحـثة بضرورة التوصية خلال هذه الدراسة على ضرورة عدم الفصل بين هؤلاء الأطفال (عينة الدراسة) والأطفال العاديين لتمكنهم من التنمية كافة المفاهيم والمهارات والقدرات الخاصة بهم فى وسط اجتماعى جيد.

(٥) دراسة Roderick I (1999)

- عنوان الدراسة :

" تنمية الدراسة وتقييم استراتيجية التدخل لدى الأطفال المعرضين للفشل فى القراءة بمرحلة الروضة " .

- عينه الدراسة :

اشـــتملت الدراســـة على ٦٢ طفل من سن (٥/٦) سنوات وجميع أفراد العينة تم اختيارهم فى المدارس على أداء مهارة القراءة وقد كانت نتائجهم جميعاً واحدة. (وقد قام الباحث بتطبيق اختبار (DEST) لمعرفة قدراتهم نحو القراءة والكتابة.

- ملخص الدراسة :

قـــام الباحـــث بتصميم برنامج خاص ببناء الكلمات وتدريب المهارات الصـــوتية أثناء القراءة – حيث منح للأطفال فى مجموعات مكونة من ٤ أطفال لمدة دورتين مدة كل منهما نص ساعة اسبوعياً ولمدة ١٠ أسابيع .

وقد أظهرت النتائج ظهور تحسن ملحوظ لدى مجموعة البرنامج بنسبة (مـــن ٨٩ إلى ٩٢,٨ %) بينما مجموعة الاختبار لم تظهر أى تحسن – ولكن هـــناك ٢٥ % مـــن هـــؤلاء الأطفال المعرضين للبرنامج مازالوا يعانون من مشكلات فى القراءة.

(Roderick I Nicolson - (1999))

مدى استفادة الباحثة من الدراسة :

حيـــث تعرفت الباحثة على الاختبار الذى استخدمه الباحثة حيث أنه قام بعرضـــه بـــنوع من التفصيل فتعرفت الباحثة على أجزائه ومما يتكون مما أفاد

الباحـــثة عـــند وضـــع المقـــياس – هذا إلى جانب الاستفادة من شكل البرنامج الموضوع فى معرفة أنواع الأنشطة المقدمة والوسائل المستخدمة .

(٦) دراسة Hogaboam (1999)

– عنوان الدراسة :

" الفوائـــد المصـــاحبة لـــبرامج القدرة على نمو القراءة والكتابة الفعالة للطلاب الصف الأول ودور الحضانة الذين يعانوا من عسر القراءة ومدرسيهم"

– عينه الدراسة :

تم اختيار عدد من طلاب الصف الأول ودور الحضانة و يصل عددهم إلى ٤٥٢ حيث تم اختيار عدد ١٢٦ منهم لتطبق عليهم برنامج القدرة (برنامج كمبيوتر) وقد قسم العمل فى هذه الدراسة على جلستين .

– النتائـــــج :

بـــدأت هـــذه الدراســـة باستخدام الكمبيوتر فى تنمية عملية القراءة لدى الأطفـــال وقـــد قدمت برنامج متطور يساعد الأطفال الأكبر سناً من العينة على اســـتخدامه وتنمـــية مهـــارات القراءة و الكتابه بينما الأطفال الأصغر سناً كان البرنامج يقتصر على محاولة البدء فى استخدام البرنامج وكذلك الاستمتاع به .

وقـــد أسفرت النتائج على وجود تأثيرات إيجابية لدى الطلاب فى تنمية واكتســـاب مهارات القراءة و الكتابة إلى جانب اكتساب المدرسة القائمة بالعمل مع هذا البرنامج الثقة فى توجيه قدرات طلابها وتعلمهم بأسلوب أكثر تطوراً .

وقـــد وجـــد أنه يمكن لهذا البرنامج أن يقدم إسهامات أخرى غير تنمية مهـــارات القـــراءة إذا أضيف إليه بعض الخصائص (ذات تكلفة عالية) لتنمية أسلوب البرنامج .

وقـــد وجـــد أن الطلاب مع استخدام هذه الوسيلة أصبح لديهم حب ذاتى لمحاولة اكتشاف وظائف الكمبيوتر أكثر وذلك لتعلمهم ما هو أكثر .
(Ross– (1999) -)

- مدى استفادة الباحثة :

دعمت هذه الدراسة فكرة استخدام وسائل تعليمية مساعدة لتنمية مهارات القـــراءة والكـــتابة – وأثبتـــت أنـــه اكتساب هذه المهارات عن طريق الوسائل التعليمـــية يكـــون أفضـــل كثيراً من اكتسابها بالطرق التقليدية وهذا يدعم فكرة الدراسة الحالية.

(٧) دراسة Susan . L (1999)

- عنوان الدراسة :

" تدريس الإدراك بالمقطع الصوتى فى مرحلة مبكرة (حضانة) يساعد فى تعلم القراءة " .

- عينه الدراسة :

تشـــتمل عيـــنة الدراسة على ١٤٠٠ طفل فى سن الحضانة من (٤-٦) سنوات .

- ملخص الدراسة :

حيـــث يقدم برنامج من قبل المدرس يقوم فيه بتدريس المقطع الصوتى ووعى الطفل به – واستخدام أسلوب آخر مباشر فى تعلم القراءة و الكتابة .

وقد جاءت نتائج الدراسة إيجابية فقد أدى البرنامج إلى عدم تعرض الأطفال لرسوب فى اختبارات المسح السريع للقراءة (المقياس المرتبط بالدراسة) .

كما وجد أن الأطفال يكتسبون مهارات الاستعداد بصورة أكبر إذا تم التدريس بصورة مباشرة .

(Susan , L - (1999) -)

- مدى استفادة الباحثة :

استفادت الباحثة من الدراسة بضرورة استخدام أساليب مختلفة فى تدريس القراءة أو اللغة ومن بينها (أسلوب المقطع الصوتى) أثناء وضع البرنامج فى الدراسة الحالية .

أكدت الدراسة على السن (٤-٦) سنوات مرحلة الروضة أن هذا السن مناسب لتعلم مهارات الاستعداد للقراءة .

(٨) دراسة Carr , Teri (1998)

- عنوان الدراسة :

" تحسين الاستعداد للقراءة ومهارات الفنون اللغوية من خلال استخدام الوعى بالمقاطع الصوتية " .

- عينه الدراسة :

لم تذكر الدراسة عددها ولكن ذكرت أنهم من تلاميذ الحضانات وأنهم متعددى الجنسية ومختلفى الطبقات .

- ملخص الدراسة :

بتطبيق المقياس الخاص بالدراسة على طلاب الصف الأول من الحضانة وجد أن الأطفال غير قادرين على إدراك الحرف أو الصوت الخاص به - وذلك نتيجة نقص فى المهارات المتصلة بمجالات الاستعداد للقراءة وفنون اللغة مثل فك الرموز وبناء الكلمات والتجزئة إلى مقاطع وكذلك الكتابة .

وبدأت الدراسة فى استعراض الحلول وهما نوعان ، أما إدخال سياسات الوعـى بالمقـاطع الصـوتية – أو استخدام الإشارات اليدوية لتعليم الحروف وأصواتها .

ومـن خـلال هذا التدخل أوضحت البيانات زيادة فى الاستعداد للقراءة وكذلـك مهـارات فنون اللغة (كما أوضحت الدعم الكبير الذى أضافته أسلوب التدخل الخاص بإشارات اليد حيث أضاف حماساً كبيراً لعملية القراءة .
(Carr , Teri - (1998))

– مدى استفادة الباحثة :

نفـس الاسـتفادة من الدراسة السابقة – مع اختلاف الاستفادة من شكل الأسلوب الجديد المستخدم غير أسلوب المقاطع الصوتية وهو استخدام الإشارات الـيدوية لـتعلم الحروف -- فقد تعرفت الباحثة على طريقته والتى قد استفادت الباحثة منها عند وضع برنامج الدراسة الحالية .

(٩) دراسة Kupperman L other (1998)

– عنوان الدراسة :

" عسر القراءة " .

– عينه الدراسة :

عينة من الأطفال فى سن ما قبل المدرسة (مرحلة رياض الأطفال – لا يتجاوز عددهم (١٢) طفل – يتميزون بوجود مشاكل مهمة فى اللغة والقراءة .

– نتائج الدراسة :

قدمـت هـذه الدراسة أسلوب لعلاج الأطفال الذين يعانون من عسر فى القراءة أى مشاكل خاصة فى اللغة مع التأكد أنهم يتمتعون بذاكرة سمعية ومرئية ممتازة ولكن هذه الذاكرة منحصرة فى تذكر الكلمات المنعزلة فقط .

– كما أكدت الدراسة أن التدخل المبكر لحل هذه المشكلة يكون ذو فاعلية كبيرة وقد وضع نظام معين لتصميم حجرات الدراسة وأشكال التدخلات الخارجية (المثيرات) – كما أوضح أشكال للخدمات المدعمة لعمل المعلم .

وقد أسفرت النتائج عن تحسن فى ٩ حالات من حالات عسر القراءة .

(Kupperman , - Phyllis L other – (1998))

– مدى استفادة الباحثة :

وفرت هذه الدراسة بعض من أشكال العلاج لعسر القراءة مما يتيح للباحثة الاستفادة منها فى عمل البرنامج الخاص بهذه الدراسة .

أعطت الدراسة وصفاً لحجرة الدراسة والجو المحيط بالطفل لإتمام عملية العلاج – وهذا ما سوف يستفيد به الباحثة عند الإعداد والتنفيذ للبرنامج الدراسة .

(١٠) دراسة Chur chill ; K (1998)

– عنوان الدراسة :

" تحسين ورفع القدرة على اكتساب القراءة المبكرة من خلال تنمية الوعى الصوتى عن طريق الإدراك الحاسى (السمع / الرؤية / الإحساس) " .

– عينه الدراسة :

يتم اختيار الأطفال من مرحلة رياض الأطفال ولكن لا يذكر عدد العينة المختارة .

– النتائج :

بدأت هذه الدراسة ببحث الأسباب التى تكمن وراء عدم القدرة على اكتساب القراءة لدى الأطفال فقد يكون السبب هو العوامل البيئة أم أنها هى اتجاهات تعليمية غير ملائمة أو قد تكون نتيجة نمو فقير للوعى بالأصوات وكلهم يؤدى إلى صعوبات فى القراءة فى أوقات مبكرة من العمر .

كما أن هناك مشكلة كبيرة فى عملية اكتشاف هذه الصعوبات حيث أنها كانت موثقة من خلال تقديرات الاختبارات التقليدية وملاحظات المدرسين .

وبناء على ما سبق فبدأت الدراسة فى وضع استراتيجيات للحلول وهى كما يلى :

- دمـج الأنشطة التعليمية الخاصة بتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة ضمن مختلف الأنظمة التعليمية المقدمة لطفل الرياض.
- تنمية الوعى الصوتى لدى الأطفال .
- تهيئة الجو التعليمى المناسب لمساعدة الطفل على اكتساب اللغة وقواعدها.
- تدريب الأطفال على الأنشطة المرتبطة باكتساب مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة مثل اكتساب مسميات الأشياء وتحديدها وربط الحروف بالأصوات وتجميع الحروف فى شكل كلمات.

(Churchill – Mary and other - (1998)).

- مدى استفادة الباحثة :

أفـادت الدراسة الباحثة فى الاهتمام بوضع مجموعة من الأنشطة التى تنمى مهارات القراءة والكتابة والتى يتم اكتسابها عن طريق الحواس.

كمـا دعمت فكرة استخدام أنشطة تعليمية منظمة مقدمة للطفل الرياض لتنمـية مهـارات الاستعداد للقراءة والكتابة – مع إعطاء الباحثة مجموعة من الأفكار لتصميم الأنشطة المقدمة فى البرنامج .

(١١) دراسة Kuball , Yazmin (1997)

- عنوان الدراسة :

" تأثـير دراسـة مصطلحات اللغة على نمو وتطور مهارات الاستعداد لكتابة أطفال الرياض من متحدثى لغتين مختلفتين " .

- عينه الدراسة :

عدد ١٦ طفل من أطفال الرياض وقد قسموا إلى ٨ أطفال يتعلمون لغة إنجليزية مع إتقانهم اللغة الأسبانية و العكس .

- النتائج :

أسفرت نتائج هذه الدراسة على أن تعرض الطفل للغتين مختلفتين للدراسة قد يؤثر بشكل متدرج على اكتساب مهارات الكتابة ولكن مع وضع هؤلاء الأطفال فى برامج خاصة بتنمية المهارات (برامج القواعد المهارية) فقد وجد أن الطفل يستطيع أن تنمو مهاراته وتتطور بشكل جيد .

(Kiball - (1997) – p 31.)

- مدى استفادة الباحثة :

دعمت هذه الدراسة فكرة استخدام برامج خاصة لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة أو الكتابة لدى طفل الرياض لأنه من خلال تنمية هذه المهارات يمكن أن تنمو وتتطور عملية القراءة والكتابة لديه – مما أكد للباحثة بضرورة تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل قبل البدء فى عملية القراءة أو الكتابة نفسها .

(١٢) دراسة Corso (1997)

- عنوان الدراسة :

" استخدام أسلوب النموذج مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم لاكتساب مهارة القراءة والكتابة " . " دراسة طولية ".

- عينه الدراسة :

تشتمل الدراسة على عينة عددها (٢٨) طفل من أعمار مختلفة – ومن ذوى صعوبات فى التعلم .

- **ملخص الدراسة :**

تـــم اســـتخدام الفـــيديو كأداة من أدوات الدراسة للاستعانة به لتصوير الأطفال وتصرفاتهم حيال الأنشطة والنماذج المقدمة .

تم استخدام مجموعة من النماذج المختارة والتى تقدم للطفل لتدريبه على مهارات القراءة والكتابة – فعلى سبيل المثال قدرة الطفل على التآزر بين حركة اليد وحركة العين .

وقامـــت الدراســـة باختـــيار مجموعة كبيرة من الأنشطة مثل الأنشطة الحركـــية مستخدمة القفز أو صعود السلم أو الثبوت على قدم واحدة وغير ذلك من الأفكار الحركية المتنوعة والتى تمكن الطفل من السيطرة والتحكم فى النظام العصـــبى للمخ مما يؤهله إلى اكتساب مهارات الكتابة بالأخص – كذلك قدمت الدراسة العديد من الأساليب التى تمارس مع الطفل فى شكل أنشطة مرحة مسلية والتى تهدف فى النهاية إلى تدريب الطفل على اكتساب مهارات القراءة والكتابة.
(Corso , - Maryarie - (1997))

- **مدى استفادة الباحثة :**

أكـــدت الدراســـة على أهمية برامج الأنشطة ومدى تأثيرها فى اكتساب مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة مما يعتبر بمثابة تدعيم للدراسة الحالية – إلى جانب الاستفادة من الأنشطة نفسها .

(١٣) دراسة Erford - Bradey - T (1997)

- **عنوان الدراسة :**

" مصِـــداقية وصـــحة المهـــارات الخاصـــة بعملية الكتابة المتبعة فى الاختبارات الخاصة بمرحلة ما قبل المدرسة ".

- **عينه الدراسة :**

تم تقسيم عينة الدراسة إلى أربع عينات منتظمة فى العدد ومستقلة عن بعضها وتترامح أعمارهم ما بين أربع سنوات إلى خمس سنوات(مرحلة الرياض)

- **نتائج الدراسة**

أكــدت الدراسة على صدق ومتانة التماسك الداخلى للاختبارات المقدمة لقياس المهارات الخاصة لعملية الكتابة وأن هذه المهارات تقدم بشكل فعال نمط الكتابة لطفل ما قبل المدرسة.

(Erford– (1997) – p 213).

- **مدى استفادة الباحثة :**

عرضت الباحثة نموذجين من نماذج هذه الاختبار وقد استفادت الباحثة منهم عند وضع المقياس الخاص بهذه الدراسة .

(١٥) دراسة Susan - Talley (1997)

- **عنوان الدراسة :**

" الأطفال – قصص الأطفال – الكمبيوتر ".

- **عينه الدراسة :**

تــم اختــيار مجموعــة مــن الأطفال (طفل الرياض) وتقسيمهم إلى مجموعتين مَجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة .

- **النتائج :**

قامــت الدارســة بــتقديم مجموعـــة من القصص الخاصة بالأطفال (المجموعة التجريبية) مسجلة على CD - Rom حيث تبدء الأطفال فى التعامل مع القصص من خلال الكمبيوتر واستمر هذا النشاط لمدة ٨ أسابيع .

وقــد أســفرت النــتائج عــن وجود تحسن كبير لدى أطفال المجموعة التجريبــية فى اكتساب بعض مهارات القراءة – كما أسفرت النتائج على ثبوت أطفال المجموعة الضابطة على نفس مستواهم الذى كان قبل ٨ أسابيع .

كما أكدت الدراسة على أن لهذا النشاط تأثير كافى على انبثاق مهارات القراءة عند الأطفال الذين يعانوا من صعوبات فى القراءة قبل دخول المدرسة .
(Talley– (1997) – p . 116) .

- **مدى استفادة الباحثة :**

دعمت الدراسة أسلوب استخدام النشاط لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة وخاصة لطفل ما قبل المدرسة (طفل الرياض) .

(١٦) دراسة Rettinger (1996)

- **عنوان الدراسة :**

" الوالدين وأطفال ما قبل المدرسة : زملاء تعلم القراءة والكتابة ".

- **عينه الدراسة :**

تشــتمل عينة الدراسة على مجموعة من الأباء لأطفال فى سن الرياض تتراوح أعمارهم (الأباء) من (١٨–٢٥) سنة .

- **ملخص الدراسة :**

اعــتمدت هَــذه الدراســة على توفير برنامج تمرين مصمم خصيصاً للوالدين لتدريبهم على كيفية إكساب أطفالهم المهارات الخاصة بعملية القراءة والكتابة .

استمر تطبيق البرنامج لمدة ٨ أسابيع .

وقد أسفرت النتائج عن تقدم مؤهل وسريع فى إكساب الأطفال هذه المهارات مما يؤكد على أهمية دور الأباء فى المنزل فى تعليم أبنائهم .

كما أسفرت النتائج ايضاً عن تحسن فى المهارات الشخصية فى القراءة والكتابة للأباء أنفسهم .

(Rettinger– (1996))

– مدى استفادة الباحثة :

أكدت الدراسة على دور الأباء فى إتمام عملية التعلم بصورة سريعة وهذا ما سوف توصى به الدراسة الحالية .

أكدت الدراسة على أن المهارات الأساسية للقراءة والكتابة يمكن اكتسابها فى مرحلة الرياض.

(١٧) دراسة O\` Connor & other (1996)

– عنوان الدراسة :

" مدى تأثير التدخل الفيسولوجيى على مهارات القراءة والكتابة لدى أطفال الرياض وأطفال الصف ومن لديهم صعوبات متوسطة فى التعلم ".

– عينه الدراسة :

تنقسم عينة الدارسة إلى :

٨٠ طفل من مرحلة الرياض والصف الأول .

١٦ طفل من الأطفال الذين يعانون من صعوبة متوسطة فى التعلم .

- **نتائج الدراسة :**

تهـــتم هذه الدراسة بدراسة مدى تأثير المهارات الفيسولوجية (المهارات اللغوية) على اكتساب القراءة والكتابة لدى الطفل .

وقامت الدراسة بتصميم أنشطة خاصة للأطفال لدراسة هذا التأثير .

وقد أسفرت النتائج على :

بالنسبة للتأثير على أطفال الصف الأول ومرحلة الرياض قد كانت ذات تأثير وافى فقد أدى إلى الضبط واكتساب مهارات القراءة والكتابة .

بالنســبة للأطفــال من ذوى القصور فقد أحتاج الأطفال إلى مدة أطول لعرض الأنشطة لإيجاد تأثير .

(O ` Connor– (1996))

- **مدى استفادة الباحثة :**

أكــدت الدراسة على أن أسلوب استخدام الأنشطة المتنوعة للطفل تسهم فى اكتسابه لمهارات القراءة والكتابة .

(١٨) دراسة Trimble , - W - Jean (1996)

- **عنوان الدراسة :**

" بــرنامج لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة للطفل الرياض بمساعدة كل من التكنولوجيا والمعلمين ".

- **عينه الدراسة :**

تــتكون عيــنة الدراســة من عشرين طفل تتراوح أعمارهم من ٤-٦ سنوات ملتحقين بفصول رياض الأطفال .

تم تقديم البرنامج لمدة ١٢ أسبوع .

يتم استخدام مجموعة من الوسائل المختلفة فى البرنامج .

- **النتائج :**

تـــم تقديم برنامج خاص غنى بالوسائل الموضحة للطفل الرياض لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة حيث كان يعتمد البرنامج على ٣ استراتيجيات هم :

- زيادة تمييز وإدراك الحروف .
- زيادة المفاهيم عن المواد المطبوعة .
- زيادة الوعى الصوتى ومدلولات الألفاظ .

وقد تم قياس النتائج من خلال قوائم فحص خاصة بالمدرس وقد أسفرت النـــتائج عـــن زيادة قدرة هؤلاء الأطفال على تمييز الحروف والوعى الصوتى ومدلولات الألفاظ وزيادة وعيهم بمفاهيم مختلفة .

وأســـفرت النتائج ايضاً عن ضرورة الاهتمام بنشاط القصص حيث أنه يعتبر من أهم الأنشطة التى تمكن الطفل من زيادة مهارات الاستعداد .

وقـــد تمكـــن أطفال هذه الدراسة من القراءة بعد ذلك مع أطفال الصف الخامس .

(Trimble – (1996))

- **مدى استفادة الباحثة :**

أكـــدت الدراســـة علـــى ضـــرورة توافر برامج خاصة لتنمية مهارات الاســـتعداد للقـــراءة للطفـــل الرياض – وكذلك تقديم البرنامج فى شكل أنشطة متنوعة باستخدام وسائل حديثة مما يدعم فكرة وأسلوب الدراسة الحالية .

(١٩) دراسة Klatt - Ellen (1996)

- **عنوان الدراسة :**

" رَفع وتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ من خلال استخدام ورش عمل خاصة (ورش الكاتب) " .

- **عينه الدراسة :**

اختيار مجموعة من أطفال الرياض وطلاب الصف الأول ذو مهارات ضعيفة فى القراءة والكتابة .

- **النتائج :**

بدأت الدراسة فى البحث وراء الأسباب التى أدت إلى عدم قدرة الطفل على اكتساب مهارات القراءة والكتابة فهل هى بسبب تدريس مهارات القراءة منعزلة عن تدريس مهارات الكتابة – أم بسبب عدم تعرض الأطفال لبعض المواد المطبوعة أو التميز الصوتى فى الأعمار المبكرة – أو عادات أثناء رؤية التليفزيون من تأثير على الرؤية والسمع .

وبعد تطبيق البرنامج والذى يهدف إلى دمج تدريس القراءة مع الكتابة أسفرت النتائج عن رفع وتحسن فى أداء الطفل فى القراءة والكتابة ، كما أكدت الدراسة على أن من ضمن نتائجها ضرورة وجود تحسن أو زيادة فى مجال واحد على الأقل من مجالات البرنامج المقدم لتنمية مهارات الاستعداد فقد وجد أن حوالى ٦٦% من إجمالي الأطفال قد أحرزوا أكثر من ٨٠% فى اختبار تمييز الحروف وأن ٨٩% من إجمالي الأطفال وصلوا إلى درجة متقدمة فى كتابتهم .

(Klatt , Ellen ; and others – (1996))

- **مدى استفادة الباحثة :**

قد استفادت الباحثة من هذه الدراسة فى مراعاة دمج القراءة والكتابة فى أنشطة موجده وليست منعزلة مما أضاف إلى برنامج هذه الدراسة وجهة نظر جديدة .

(٢٠) دراسة Blakes (1995)

- عنوان الدراسة :

" تحسن البرامج والتمرينات الخاصة برياض الأطفال باستخدام اللعب والأنشطة الحسى حركية ".

- عينه الدراسة :

اشتملت عينة الدراسة على ٣٤ طفل بمرحلة الرياض بينهم مجموعة من الأطفال ذوى صعوبات فى التعلم .

- ملخص الدراسة :

تم تقديم سبع أنواع من البرامج المقدمة بالشكل الجديد والذى تعتمد على اللعب والأنشطة الحسى حركية وتدور كلها حول اهتمامات الطفل .

شارك أربع معلمين مع أخصائيون علاج طبيعى وأخصائي فى اضطرابات الكلام فى تقديم هذه البرامج – حيث كانت تقدم أسبوعياً.

وقد جاءت النتائج إيجابية نحو تقدم الأطفال فى اكتساب مجموعة من المهارات والقدرات .

ملحوظـــــــة :

استخدمت إحدى البرامج المقدمة على تحسين مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة – وقد استخدم العديد من الألعاب المختلفة – وأيضاً تنشيط المهارات عن طريق الأنشطة المختلفة .

(Blakes – Greenway – (1995))

- مدى استفادة الباحثة :

قد استفادت الباحثة من مجموعة الألعاب والأنشطة المقترحة فى البرنامج الخاص بالدراسة – هذا إلى جانب أنها بمثابة تدعيم فكرة الدراسة الحالية .

(٢١) دراسة Sylva (1995)

- عنوان الدراسة :

" تقييم أسلوبين للتدخل "علاج القراءة " و " التدريب الصوتى اللفظى ".

- عينه الدراسة :

لـــم تذكـــر الدراســـة العـــدد ولكـــنها ذكرت أن السن من ٦/٥ سنوات (معرضين للفشل فى القراءة) .

وقد تم تقسيم الأطفال إلى جزئيين – جزء للتدريب على قراءة الكلمة – والجزء الثانى للتدريب الصوتى اللفظى .

- ملخص الدراسة :

حيـــث قدم لكل جزئية برنامج بها البرنامج الأول الخاص بقراءة الكلمة قدم لمدة ٢١ أسبوع لمدة نصف ساعة يومياً ، والبرنامج الثانى قدم لمدة ٧ أشهر لمدة ١٠ دقائق يومياً (الخاص بالتدريب اللفظى الصوتى) .

وقـــد دلت النتائج أن التقدم للأطفال فى البرنامج الأول كان أكثر تأثيراً من تأثير البرنامج الثانى على الأطفال .

(Sylva K., Hurry , J – (1995))

- مدى استفادة الباحثة :

أفـــادت الدراســـة الباحثة عند وضع المقياس والبرنامج الخاصين لهذه الدراسة وذلك فى تحديد مدة المقياس وشكل البرنامج و مدته .

وأكـــدت الدراســـة على أنه كلما كبرت المدة لا يعطى تأثير أكبر بل قد يكون على العكس .

(٢٢) دراسة Torgesen (1995)

- عنوان الدراسة :

" اســـتخدام الكمبـــيرتر كوسيلة للوقاية وعلاج الأطفال ذوى صعوبات التعلم الفاشلين فى اكتساب عمليتى القراءة والكتابة ".

- عينه الدراسة :

شملت عينة الدراسة على ٣٧ طفل من ذوى صعوبات التعلم

- ملخص الدراسة :

حيـــث قـــام الباحث بعمل برنامج شامل مقدم على الكمبيرتر يعمل على تـــزويد الأطفـــال بالتمارين الكافية على الإدراك الصوتى - أو مهارات التحديد للصـــوت (التميـــيز الســـمعى) - أو قراءة الفقرات المتصلة - حيث يقدم هذا الـــبرنامج فى شكل مسابقات مرحة - مع وجود مصدر صوتى قوى يصدر من الكمبـــيوتر عـــند إصدار الطفل لآى تصرف صحيح نحو ما يقدم له على شاشة الكمبيوتر .

وقد أظهرت النتائج وجود تقدم كبير للأطفال فى عملية القراءة بالأخص عند عملية الكتابة .

(Targesem and other – (1995) – p .76) .

(٢٣) دراسة Toliver; - Mary (1994)

- عنوان الدراسة :

" زيادة وتحسين مهارات الاستعداد القراءة للصف الأول وطفل الرياض من خلال تقديم برامج عمل النظائر ".

- عينه الدراسة :

تـــم اختـــيار عدد ١٨ تلميذ من تلاميذ الصف الأول وطفل الرياض بإحدى مدارس مدينة فلوريدا .

- **النتائج :**

يقدم البرنامج المقترح على شكل أربع جلسات أو ورش عمل كل جلسة مختصة بتنمية مهارة معينة مثل تميز الطلاب لمفهوم المرتبط بالمواد المطبوعة

يهـدف أيضـاً الـبرنامج إلـى تنمية الثقة الذاتية لدى هؤلاء التلاميذ للاكتساب مهارات القراءة .

وقـد أسفرت النتائج عن وصول ٨٠% من عدد العينة إلى اكتساب ثقة ذاتية مع اكتسابهم مهارات القراءة كلها المطروحة بالبرنامج .

يهتم هذا البرنامج بتنوع وسائل الإيضاح من وسائل سمعية إلى بصرية إلـى اسـتخدام كمبـيوتر أو استخدام البرامج الأدبية أو استخدام أسلوب اللعب والنشاط مع الطفل .

(Toliver; - Mary – A – (1994))

- **مدى استفادة الباحثة :**

أكـدت هذه الدراسة على ضرورة تنوع فى وسائل الإيضاح المستخدمة فـى البرنامج لتنمية مهارات القراءة – مما أوضح للباحثة بضرورة التنوع فى وسائل الإيضاح المستخدمة فى برنامج الدراسة الحالية .

(٢٤) دراسة Dingboom , and others (1994)

- **عنوان الدراسة :**

" تحسين ورفع قدرة التلاميذ على القراءة وتنمية القدرة الثقافية واللغوية من خلال المنهج والتضمين الأبوى والمنزلى ".

- **عينه الدراسة :**

تم أختيار عينة من طلاب الصف الأول إلى الصف الثالث ولم يتم ذكر عددهم – إلى جانب اختيار عدد من الأطفال بمرحلة الرياض .

- **نتائج الدراسة :**

وصـــلت الدراســـة إلـــى مجموعة من التوصيات يجب الأخذ بها لرفع قدرات الطفل على القراءة وهى كما يلى :

- يجب من توافر دور أبوى فعال لاكتساب الطفل مهارات القراءة .
- توفير مواد خاصة بالقراءة فى المنزل .
- تثبيت اللغة التى يتعامل معها الطفل فى المنزل والمدرسة .
- تقديم مهارات القراءة والكتابة للطفل بشكل مبسط وجذاب فى المدرسة.

(Dingboom, and others – (1994))

- **مدى استفادة الباحثة :**

أكـــدت الدراســـة على الفائدة الكبيرة التى تعود على الطفل من إشراك الأب والمـــنزل فـــى أسلوب العمل الموحد بين المدرسة والأسرة مما ساهم فى اكتساب الطفل لمهارات القراءة والكتابة .

كمـــا أكدت الدراسة على ضرورة توفير وسائل وأنشطة جذابة وبسيطة خاصة بتقديم هذه المهارات للطفل .

(٢٥) دراسة Torgesen , and other (1994)

- **عنوان الدراسة :**

" دراسات طولية للعمليات الفيسولوجية والقراءة) ".

- **عينه الدراسة :**

تـــتكون عينة الدراسة من ٢٤٤ طفل من مرحلة الرياض حتى الصف الثانى. (لديهم مشكلات فى التعلم) .

- **نتائج الدراسة :**

أكدت الدراسة على وجود علاقة بين القدرات الفيسولوجية والقراءة وأن القراءة واكتساب مهاراتها يتم بعد المعالجة الفيسولوجية ولكن قد يحتاج إلى وقت طويل.

وأكدت الدراسة أن الطفل قد يتحسن سريعاً فى اكتساب بعض المهارات مثل التسمية السريعة للحروف – تمييز الأصوات الأولية – وهذا يؤكد على ضرورة الاهتمام بهذا النوع من الأطفال سريعاً وقبل أن تتفاقم المشكلة لديه .

(Torgeserers – (1994) – p . 276) .

- **مدى استفادة الباحثة :**

أكدت الدراسة أن الطفل الذى يعانى من أى مشكلة فى التعلم – يمكن تعليمه ولكن يحتاج ذلك إلى وقت طويل .

وهذا ما يؤكد على ضرورة الكشف المبكر والتدخل المبكر لعلاج مثل هذه المشكلات قبل أن تزداد حجمها وتصبح عائق فى سبيل تعلم الطفل (من توصيات الدراسة) .

(٢٦) دراسة Sides - Dommat (1994)

- **عنوان الدراسة :**

" دراسة التأثيرات الخاصة بتدخل ومشاركة الأباء فى برنامج الكتابة المنزلية على تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثانى ".

- **عينه الدراسة :**

تم اختيار عدد ٢٢ طفل من الصف الثانى بالروضة وتم تصميم هذه المجموعة فقط على أن يتم القياس عليها قبل وبعد تطبيق البرنامج .

- **النتائج :**

قامت الدراسة على أساس رفع المهارة الفنية لعملية الكتابة لدى التلاميذ مــن خلال (التضميين الأبوى) وذلك على طريق الكتابة فى المنزل وتحسين ورفع المواضع تجاه عملية الكتابة .

وقــد زود البرنامج الأباء بوسائل مساعدة مثل مجموعة من الإرشادات وكــروت خاصــة بالوقت والتعليقات المناسبة إلى جانب مجموعة متنوعة من الكتابات والوسائل التعليمية.

وقد تضمنت النتائج مستوى معتدل من الإنجاز فقد وجد أن :

- قدرة التلاميذ على الكتابة قد زادت عن المعدل العادى بنسبة ١٩ % .
- نسبة الاهتمام الأبوى الإيجابي زادت بنسبة ١٥ % .
- نسبة اهتمام التلاميذ أنفسهم زادت بنسبة ١٣ %

وقــد أدى النجاح فى هذا البرنامج إلى الاهتمام بتزويد المنزل ببرامج الكتابة وايضاً القراءة مبكراً من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثالث .

(Sides, - Donna.T – (1994))

- **مدى استفادة الباحثة :**

أكدت الدراسة على ضرورة توصيل مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة فى مرحلة ما قبل المدرسة (مرحلة الرياض) .

الاستفادة من مجموعة الإرشادات المقدمة للأباء وشكل الوسائل المقدمة بالبرنامج .

(٢٧) دراسة Clay (1993)

- عنوان الدراسة :

" علاج مشكلات القراءة ".

- عينه الدراسة :

يتكون عينة الدراسة من ١٢٢ طفلاً السن ٦ سنوات – واستمر البرنامج المقدم لمدة ١٤ أسبوع – ويدرس لمدة ٤٠ دقيقة يومياً .

- ملخص الدراسة :

اعتمد الباحث على اختبار WORD للقراءة فى اختيار أفراد العينه – ثم قدم البرنامج حيث يقدم البرنامج لكل ٨ أطفال على حدى

وقد دلت النتائج على وجود تحسن بالغ يصل نسبته من (٧,٧ إلى ٢٣,٢%)

وقد ركز البرنامج على تقديم أنشطة متنوعة ترتكز على تنمية المهارات الخاصة بالتمييز السمعى والبصرى – وقد كانت النتائج تشير إلى استجابه الأطفال إلى أنشطة التمييز السمعى عنه عن البصرى.

(Clay , M .M – (1993))

- مدى استفادة الباحثة :

استفادت الباحثة من شكل المقياس وايضاً أنشطة البرنامج المقدمة وخاصاً فى جانب التمييز السمعى .

(٢٨) دراسة Richards (1991)

- عنوان الدراسة :

" مواقف الأطفال ذى صعوبات تعلم تجاه تعلمهم القراءة والكتابة ".

- عينه الدراسة :

تشتمل الدراسة على ٢٣ طفل تتراوح أعمارهم من (٥-٧) سنوات .

- ملخص الدراسة :

حيث يتم ملاحظة الأطفال من قبل الباحث أثناء إحتكاكهم بمختلف المواقف التى يتعرضون لها حيث يطلب منهم قراءة بعض الكلمات ثم الجمل وكذلك يطلب منهم القيام بعملية الكتابة أيضاً .

وقد قام الباحث بعمل مقابلات مع هؤلاء الأطفال وأقام معهم حوار حول ما هى البرامج التى شاركوا فيها – ما هى عادات القراءة فى العائلة ... الخ .

ثم قام بعرض مجموعة من الصور والحكايات كمحاولة منه لتدريبهم على عمليات القراءة والكتابة (مع توفير أقلام وألوان وأوراق أمام الطفل) .

وقد كانت نتائج الدراسة ظهور نتائج ايجابية من حيث :

- قيام الأطفال بعملية القراءة والكتابة .
- تفوق البنات على البنين .
- أسر الأطفال الذى اظهروا نتائج مرتفعه كانوا من العائلات المحبة للقراءة المستمرة .

(Richards vicki - (1991))

- **مدى استفادة الباحثة :**

** أظهرت الدراسة نتائج مختلفة مما سبق منها .

- تفوق البنات عن البنين .
- ارتباط تفوق البنات بأنهم من عائلات محبة للقراءة ، وهذه النتائج يستفاد منها فى التوصيات الخاصة بالدراسة .

(٢٩) دراسة Sherkes (1991)

- **عنوان الدراسة :**

" المعالجة التوسعية وسوء التوظيف الانتباهى لاستيعاب القراءة ".

- **عينه الدراسة :**

تم تقسيم العينة إلى :

- أطفـــال لديهـــم صعوبات فى التركيز ولا يتلقون علاجاً وعددهم (٣٧) طفل .
- أطفال عاديين وعددهم (٣٦) طفل .
- أطفال لديهم صعوبات فى التركيز ويتلقون علاجاً وعددهم ٥٨) طفل .
- سن أطفال العينة من (٣-٥) سنوات .

- **ملخص الدراسة :**

اعـــتمدت الدراسة على إعطاء برنامج تدريب لفهم القراءة وكانت أكثر التدريبات تعتمد على التفريق بين الجمل الطويلة والقصيرة .

أشـــارت النـــتائج إلى أن الأطفال الذين لديهم صعوبات (عينة الدراسة الأساسية) كانوا يميلون إلى :

- إلى استيعاب وفهم الجمل القصيرة نسبة إلى الجمل الطويلة .

- قــراءة الجمــل القصيرة أكثر بكثير على قراءة الجمل الطويلة ولكن تأتى القراءة بعد تدريب شاق وقد لا تستطيع الطفل نهائياً القيام بعملية القراءة .
- أظهــرت النتائج ايضاً وجود نوعين من العجز فى التعلم هذه الدراسة :

(أ) عجز مرتبط بالتركيز (ب) عجز مرتبط باللغة .

(Sherkes – Julkowski, – (1991))

- مدى استفادة الباحثة :

دعمت الدراسة أسلوب استخدام النشاط لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة وخاصة لطفل ما قبل المدرسة (طفل الرياض) .

- خلاصة وتعقيب :

من خلال عرض الباحثة للدراسات السابقة فى مجال البرامج المقدمة المرتبطة بإكســـاب الطفل لمهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات فى التعلم فقد اتضح ما يلى :

- اتفاق الدراسات :

اتفقت نتائج مجموعة من الدراسات السابقة على النقاط التالية :

- أن التدخل المبكر لحل هذه المشكلة هام جداً وضرورى .
- الســـن المناسب لتدريب الطفل على هذه المهارات هو سن ما قبل المدرسة.
- الـــبرامج والأنشـــطة هـــى أفضـــل الأساليب لإكساب الطفل هذه المهارات .

[أ] الدراسات التى اتفقت حول ضرورة التدخل المبكر لحل هذه المشكلة

دراسه O'Connor (2000) - دراسه Roderick (1999) (1998) - دراسه (Ross (1999 - دراسه (Susan (1999 - دراسه Kupperman (1996) (1998) - دراسه Churchill) (1995) دراسه Rettinger (1996) - دراسه O'Connor - دراسه (sides (1994 - دراسه (klah (1996 - دراسه sylva دراسه Torgesen (1994) دراسه فوزية محمد (1994)

ب-الدراسات التى إتفقت حول إستخدام برامج الأنشطة لتدريس هذه المهارات.

- susan (1999) – jager (2000) - kuppermin (1998) – carr (1998) B'emiller – corso (1997) –churchill (1996) o'ćonnor (1996) – Talley (1997) Klatt (1996) – Trimble (1996) Toliver (1994) – Blakes (1995) – clay (1993) – dingboom (1994) –

Richards (1991) (1991) – فوزيه محمد(1994) – شيماء محمد

(1991) إيمان زكى (1991)

- ملحـــوظة

هناك بعض الدراسات التى إستخدمت الكمبيوتر كوسيلة للتقديم برنامج ومنهم دراسة (1999) brown – ودراسه hogaboam (1999) دراسه Talley (1997) – دراسه Torgesem (1995)

[ج] الدراسات التى أتفقت على أن سن الروضة هو أنسب سن لتعلم هذه المهارات

– (2000) Jager – (2000) o'connor
Roderick (1999) Porlier(1999) – Kupper man (1998)–
carr(1998) – susan (1999) – Talley (1997) – churchill (1998)—
Trimble (1996) – o'connor (1996) – Torgesem (1994) – Blakes
(1995) Richards (1991) - clay (1993) – (1994) فوزية محمد –
(1991) sherkes

شيماء (١٩٩١) – دراسه إيمان زكى (١٩٩١)

- قـــد اتفقـــت الدراســـة الحالية من حيث اختيارها للسن من مرحلة رياض الاطفـــال مع مختلف الدراسات السابقة وهو السن ما بين (٤-٦) بمرحلة الروضة .
- كما اتفقت الدراسة الحالية مع مختلف الدراسات السابقة فى استخدام برامج الانشـــطة المتـــنوعة لـــتقديمها للطفل لإكتساب مهارات الإستعداد للقراءة والكتابة .

- ولكـــن اختلفت الدراسة فى عدم وجود دراسة عربية على حد علم الباحثة تناولـــت جزئـــية تقديـــم برنامج أنشطة لإكساب مهارات الإستعداد للقراءة والكتابة لأطفال ذوى صعوبات فى التعليم بمرحلة الروضة .

إختلاف الدراسات

- لم تتفق الدراسات السابقة من حيث
  - حجم العينة المختارة
  - هـــناك بعـــض الدراسات التى أعتمدت على سن الصف الاول و الثاني الإبتدائي من بين هذه الدراسات

دراسة O Connor (2000) عدد العينة (٣٠) طفل من مرحلة الرياض

دراسة Porlier (1999) عدد العينة (٢٧٧) طفل من مرحلة الرياض

دراسة Rodericr (1999) عدد العينة (٦٢) طفل من مرحلة الرياض

دراسة Hogaboom (1999)عدد العينة (٤٥٢) من الصف الأول الإبتدائي

دراسة Susan (1999) عدد العينة (١٤٠٠) طفل من مرحلة الرياض

دراسة Kupper (1998) عدد العينة (١٢) طفل من مرحلة الرياض

دراسة Kuball (1997) عدد العينة (١٦) طفل من مرحلة الرياض

دراسة Corso (1997) عدد العينة (٢٨) طفل من مرحلة الرياض

دراســـة Biemiller (1997) عـــدد العينة (١٠٦) طفل من الصف الأول والثاني.

دراسة Trimble (1996) عدد العينة (٢٠) طفل من مرحلة الرياض

دراسة Blakes (1995) عدد العينة (٣٤) طفل من مرحلة الرياض

دراسة Torgesen (1995) عدد العينة (٣٧) طفل من الصف الأول

دراسة Toliver (1994) عدد العينة (١٨) طفل من الصف الاول

دراسة Clay (1993) عدد العينة (١٢٢) طفل من مرحلة الرياض

دراســة Sherkes (1991) عــدد العينة (١٣١) طفل من صعوبات التعلم بمراحل مختلفة .

دراسة شيماء محمد (١٩٩١) عدد العينة (١٣٦) طفل من مرحلة الرياض

دراسة إيمان زكي (١٩٩١) عدد العينة (٦٠) طفل من مرحلة الرياض

دراسة فوزية محمد (١٩٩٤) عدد العينة (٨٠) طفل من مرحلة الرياض

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

القسم الأول : فروض الدراسة

القسم الثانى : المفاهيم الإجرائية للدراسة .

القسم الثالث : عينة الدراسة وشروط اختيارها .

القسم الرابع : المنهج المستخدم .

القسم الخامس : أدوات الدراسة .

القسم السادس : الدراسة الاستطلاعية .

القسم السابع : إجراءات الدراسة .

القسم الثامن : المعالجة الإحصائية .

القسم الأول

فروض الدراسة :

مـــن خلال الإطار النظرى والبحوث والدراسات السابقة والتعرف على نقـــاط الاتفـــاق والاختلاف ونواحي القصور فى بعض هذه البحوث تم اشتقاق فروض الدراسة الحالية .

الفرض الرئيسي :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلى والـــبعدى وتطبـــيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للطفل ذو صعوبات التعلم بمرحلة الروضة لصالح القياس البعدى ".

ويتفرع هذا الفرض إلى فرعين هما :

- معـــرفة الفـــروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات الـــتعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة .
- معـــرفة الفـــروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات الـــتعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات الاستعداد للكتابة .

القسم الثانى

المفاهيم الأساسية للدراسة :

[ا] صعوبات التعلم :

هــو مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسى العادى ، ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ، يظهرون اضطراباً فى العمليات النفســية الأساســية والتى يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المــتوقع والتحصــيل الفعلى لديهم فى المهارات الأساسية لفهم أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة والمجالات الأكاديمية الأخرى وأن هذه الاضطرابات فى العملــيات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية ، ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل فى الحرمان الثقافي ، أو الاقتصـــادي أو نقــص الفرصـــة للـــتعلم ، كمـــا لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة.

(السيد عبد الحميد سليمان – ٢٠٠٠ – ص ١٢٦)

[ب] مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة :

القراءة : تعرف على أنها :

" عملــية عقلية ، انفعالية ، دافعيه تشمل تفسير الرموز والرسوم التى يــتلقاها القارئ عن طريق عينيه ، وفهم المعانى والربط بين الخبرة الســابقة وهذه المعانى والاستنتاج ، والنقد ، والحكم ، والتذوق وحل المشكلات "

ومن خلال ما سبق يتضح :

أ – أن هناك عناصر ثلاثة هى :

" المعنى الذهنى – للفظ الذى يؤديه ، الرمز المكتوب " .

ب- أن للقراءة عمليتين متصلتين :

الأولى : الاستجابة الفسيولوجيه لما هو مكتوب .

الثانية : عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى (التفكير / الاستنتاج)
(Kidsource store online – 2000 -)

- **الكتابة :**

هـــى وســـيلة من وسائل الاتصال التى عن طريقها يستطيع التلميذ أن يسجل ما يود تسجيله من الوقائع والحوادث ونقلها للآخرين .

(Bernared , S - 1994 -)

- **مرحلة الروضة :**

هـــى تلـــك المؤسسة التى يلتحق بها من الأطفال من أكمل الرابعة من عمـــره ولم يتجاوز السادسة ، ويقدم فيها العديد من المناسط الهادفة التى تسعى إلـــى تحقيق النمو المتكامل للطفل تربوياً ونفسياً وجسمانياً واجتماعياً كما تهدف إلى إعداده للمرحلة الابتدائية.

(فوزية محمد سعيد – ١٩٩٤ – ص ١٥)

القسم الثالث

- **عينة الدراسة:**

(أ) <u>شروط اختيار العينة</u> :

❖ أن يكـــون نسب الذكاء عادية لجميع أفراد العينة بناء على مقياس الذكاء الذى قامت المدرسة بتطبيقه على الأطفال عند الالتحاق .

❖ أن يكون السن المناسب لعينة الدراسة يتراوح بين (٤-٦) سنوات وذلك للأسباب الأتية :

- هذا السن هو سن طفل الروضة والذى يسهل فيه تشكيل مهاراته المختلفة .

- وذلك لاكتشاف المبكر عن الصعوبات التى قد تواجه طفل الروضة لتعلم القراءة والكتابة ومحاولة تدريب الطفل مبكراً على المهارات الخاصة بذلك قبل أن تواجه فى المرحلة الابتدائية .

❖ أن يكون قد سبق له الالتحاق بمرحلة ما قبل الروضة (Baby class) وذلك لتوحيد الخبرة التى يتعرض لها الطفل .

❖ أن يكون الطفل خالى من أى إعاقات قد تؤثر على استيعابه أو فهمه للمفاهيم الخاصة بالقراءة .

❖ أن يكون الأطفال ذو مستوى اجتماعي واقتصادي متساو مع وجودهم فى بيئة واحدة .

(ب) محددات اختيار العينة :

أ) محددات جغرافية :

يتم اختيار عينة الدراسة من إحدى المدارس التجريبية والتى تشتمل على إعداد كبيرة من الأطفال والموزعين بين الصف الأول والثانى للحضانة .

ب) محددات بشرية :

- عدد العينة الاساسية (٢٢) طفل .
- عدد العينة الاستطلاعية (١٠٠) طفل .

ج) محددات عمرية :

يتم اختيار افراد العينة ما بين (٤-٦) سنوات .

د) محددات جنسية :

لا يشترط عدد محدد للبنين أو للبنات ولكن يحاول بقدر المستطاع أن يكون هناك تساوى بين الجنسين .

و) طرق اختيار العينة :

يتم اختيار العينة كالآتـــــي :

[أ] يعتمد أولاً عند اختيار العينة على المقاييس المقدمة من قبل المدرسة سواء لقياس الذكاء أو وجود أى إعاقات أخرى لدى الطفل (فإذا أشارت كشوف المدرســـة عن وجود أى إعاقات أو نسب ذكاء أقل لدى طفل يتم استبعاده من قائمة الأطفال الخاصة بالتطبيق عليهم) .

[ب] يـــتم بعـــد ذلـــك تطبيق المقياس الخاص بقياس مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة على الأطفال لتحديد الأطفال الغير قادرين على فهم وحل المقياس

[ج] يـــتم إعادة تطبيق المقياس مرة أخرى بعد مرور ١٥ يوم من بداية التطبيق فـــى المـــرة الأولى – وبتفريغ محتويات المقياس يتحدد العينة المختارة – وايضا التأكد من ثبات المقياس .

القسم الرابع

- منهج الدراسة :

تعد هذه الدراسة من الدراسات التجريبية حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريـــبى فـــى تطبـــيق الدراسة وذلك بتطبيق المقياس الخاص بقياس مهارات الاســـتعداد للقـــراءة والكتابة – على مجموعة واحدة من الأطفال لمعرفة مدى اكتســـاب الاطفال لمجموعة المهارات المطلوبة لتعلم القراءة والكتابة ، ثم يطبق البرنامج الخاص بتنمية هذه المهارات على جميع افراد العينة الاساسية فقط وبعد الانتهاء من تطبيقه يعاد تطبيق المقياس مرة أخرى على نفـ س العينة ثم تقارن النـــتائج قبل وبعد تطبيق البرنامج لمعرفة مدة تأثير البرنامج المقترح على عينة الدراسة سواء أكان هذا التاثير بالإيجاب أو بالسلب .

القسم الخامس

- من أدوات الدراسة :

أولاً : مقـــياس لقـــياس مهـــارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة .

(إعداد الباحثة)

ثانياً : برنامج لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة .

(إعداد الباحثة)

وسوف تتناول الباحثة هذه الأدوات بشئ من التفصيل .

أولاً : مقياس لقياس مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة :

ويتضح كما يلى :

وينقسم المقياس إلى:

**** أهداف الفرع الأول من المقياس (قياس مهارات الاستعداد للقراءة)**

(١) معرفة قدرة الطفل على التعبير الشفوى حيث يتمثل فى :

- معرفة مفرداته اللغوية .
- معرفة قدرته على تكوين الجملة بشكل سليم .

(٢) معرفة قدرة الطفل على التمييز البصرى ومجالاته وهى :

- القدرة على القيام بعملية تمييز الأشياء من خلال الأبصار .
- القدرة على القيام بعملية الترتيب للأشياء .
- القدرة على القيام بعملية التطابق للأشياء .

- القدرة على القيام بعملية تكملة الشكل الناقص والتعرف عليه .
- القدرة على القيام بعملية تمييز الشكل المطلوب من بين مجموعة من الأشكال .
- القدرة على القيام بعملية تذكر للأشكال المختلفة .

(٣) معرفة قدرة الطفل على التمييز السمعى ومجالاته وهى :

- القدرة على القيام بعملية تمييز للأصوات .
- القدرة على القيام بعملية تكملة الصوت الناقص ومعرفة مصدره
- القدرة على القيام بعملية تصنيف للأصوات المختلفة .
- القدرة على القيام بعملية تذكر للأصوات .

**** أهداف الفرع الثانى من المقياس (قياس مهارات الاستعداد لكتابة)**

- معرفة قدرة الطفل على تمييز الاتجاهات والأحجام المختلفة .
- معرفة قدرة الطفل على مسك والتحكم فى القلم .
- معرفة مدى قدرة الطفل على التآزر الحركي سواء حركي بصري أو حركي سمعي .

- خطوات تصميم المقياس :

قامت الباحثة بإتباع الخطوات التالية :

(١) الإطلاع على البحوث والدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة - حيث تحتوى بعض هذه الدراسات على مجموعة من المقاييس التى تدور وترتبط بموضوع الدراسة .

فمـــن الدراسات الأجنبية مثل دراسة (Shurchill 1998) ودراسة (Klatt 1996) – ودراسة (Trimble 1996) – ودراسة (O`Connor 2000) – ودراســـة ( Erford 1997 ) – ودراسة ( Clay 1993) – ودراسة ( O` Connor 1996) – ودراسة (Biemiller 1997) – ودراسة (Roderick 1999) – ودراسة (Kate 1997) .

ومـــن الدراسات العربية (سعده أحمد إبراهيم ١٩٩٤ – ودراسة (فوزية محمد سعيد ١٩٩٤) .

(٢) قامـــت الباحـــثة بـــتحديد المعـــنى الدقـــيق لمعنى القراءة والكتابة والمهـــارات الخاصـــة بهـــم بصـــفة عامة مع تحديد دقيق للمعنى المتضـــمن لكـــل مهارة على حدى بصفة خاصة مثل مهارة التمييز البصـــرى بصـــفة عامة والمعنى الدقيق لكل من (مهارة الإغلاق البصـــرى – مهـــارة التكامل البصرى – مهارة التذكر البصرى – مهارى التمييز البصرى) بصفة خاصة .

(٣) مـــراجعة مـــا كتـــب بخصوص موضوع القراءة والكتابة بالنسبة للأطفال بصفة عامة والأطفال ذوى صعوبات التعلم بصفة خاصة ، مـــع مـــراجعة الدراسات السابقة التى تناولت هذا الموضوع سواء عربية أو أجنبية فعلى سبيل المثال :

دراسة (Kuball 1997) – دراسة (Ross 1999) – دراسة (Talley 1997) – دراســـة (Trimble 1996) – دراسة (Sides 1994) – دراســـة (Kupper man 1998) – دراســـة (Biemiller 1997) – دراســـة (Roderick 1999) – دراسة (Richords 1991) – دراسة (Torgesen 1995) – دراســـة (Clay 1993) – دراســـة (Corso 1999) – دراســـة (Toliver 1994) – دراسة (Carr, 1998) –

دراسة (1999 Brown) – دراسة (Jager 2000) – دراسة (فوزية محمد ١٩٩٤ – دراسة (سعده أحمد ١٩٩٤) .

(٤) بالإطلاع على المقاييس التى استخدمت لقياس مهارات الاستعداد القراءة والكتابة بالأجزاء المقترحة فى الدراسة (التمييز البصرى – التمييز السمعى – التمييز الشفوى – القدرة على الكتابة) .

- لم تجد الباحثة فى هذا الصدد مقياساً يستخدم لقياس مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة الخاصة بالأطفال ذوى صعوبات فى التعلم بمرحلة الروضة .

(٥) قامت الباحثة بزيارات ميدانية لمدارس الأطفال (مرحلة الروضة) لاستطلاع أراء المتخصصين النفسيين والمعلمين حول طبيعة مفهوم القراءة أو الكتابة لدى هؤلاء الأطفال ذوى صعوبات فى التعلم الموجودين فى المدرسة – ومن خلال سؤالهم عن شكل الصعوبة التى تواجههم عند تدريس القراءة أو كيفية الكتابة لهؤلاء الأطفال وما هى الأجزاء التى يصعب على الطفل إدراكها تماماً من هذه المهارات فهل هى صعوبة فى نطق الكلمات أو صعوبة فى تكوين الجملة ... ألخ .

(٦) قامت الباحثة بالإطلاع على بعض المقاييس التى تصلح للاستعانة من خلال بعض الدراسات السابقة سواء كانت مقدمة للطفل العادى أو الطفل ذوى صعوبات فى التعلم ، حيث قامت الباحثة بدراستها وتحليل محتواها كمحاولة من الباحثة لوضع مقاييس لقياس هذه المهارات السابق ذكرها لدى الطفل الذى يعانى من مقاييس لقياس هذه المهارات السابق ذكرها لدى الطفل الذى يعانى من صعوبة فى التعلم .

(٧) يشتمل هذا المقياس على أربعة اختبارات مختلفة يخص كل اختبار قياس نوع واحد من المهارات المطلوب قياسها (التمييز البصرى – التعبير الشفوى – التمييز السمعى – مهارة الكتابة) – وكل اختبار يشتمل على ٤ أبعاد تدور حول معنى الجزئية المقاسة حيث يشتمل كل بعد على مجموعة من الصور المختلفة التى يراها الطفل ويطلب منه تحديد الصورة الصحيحة من بين هذه الصور وبناء على استجابته الصحيحة باختياره الصورة الصحيحة يعطى الطفل درجة على ذلك .

- ويراعى عند اختيار الصور أن تكون ملائمة للطبيعة ومتناسبة مع سن الطفل ومناسبة لقدراته وإمكاناته .

(٨) قامت الباحثة بعرض هذا المقياس بأجزائه الأربعة على السادة أعضاء هيئة التدريس والمتخصصين فى مجال التربية والطفولة لإبداء الرأى فى مدى صلاحية هذا المقياس لقياس المهارات الخاصة بإستعداد الطفل للقراءة والكتابة – ومعرفة مدى صلاحية ودقة ووضوح الصور الموضوعة لقياس البعد المراد قياسه على أن يبدى رأيه بالموافقة أو عدم الموافقة على الاختبار بأبعاده الأربعة أو بمعنى أوضح على المقياس كله .

(٩) وبعد أن عرضت الباحثة المقياس على قائمة المحكمين أسفرت النتائج على تغيير فى ترتيب الأبعاد وكذلك اختصار مجموعة من الصور لبعض الأبعاد وليس كلها وقد كانت نسبة الاتفاق على ما سبق ذكره أقل من ٦٠% من أراء المحكمين .

(١٠) قامت الباحثة بتطبيق هذا المقياس على عينة استطلاعية ممثلة للعينة الأساسية التى تجرى عليها الدراسة وعددها (١٠٠طفل) – حيث تم تطبيقها من قبل الباحثة بشكل جماعى مع الأطفال – مع الأخذ فى

الاعتـــبار أن يكـــون هـــذا العدد مقسم إلى مجموعات كل مجموعة تـــتكون من ١٥ طفل – لأنه كلما صغر حجم المجموعة كلما أمكن الـــتحكم بها والاستفادة من المقياس – كما يراعى توافر أوقات من الـــراحة بين كل جزئية – مع توافر المعززات المادية والمعنوية – مع أخذ بيانات الطفل كاملة .

(١١) بعد الحصول على إجابات الأطفال لكل أفراد العينة يتم ايجاد معامل التجانس الداخلى أو ما يعرف بإيجاد صدق وثبات المقياس .

وصف المقياس :

يتكون المقياس فى صورته النهائية من ٤ اختبارات فرعية لقياس بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة وهى :

* مهارات التعبير الشفوى	(الاختبار الأول)
* مهارات التمييز البصرى	(الاختبار الثانى)
* مهارات التمييز السمعى	(الاختبار الثالث)
* مهارة الكتابة	(الاختبار الرابع)

ويـــتكون كل اختبار من الاختبارات السابق ذكرها من ٤ أبعاد رئيسية يراد قياسها مدة تطبيق كل بعد لا يتعدى ٥ دقائق وسوف تتناول الباحثة الآن كل اختبار بشئ من التفصيل .

(١) الاختبار الأول : خاص بقياس مهارات التعبير الشفوى : (إعداد الباحثة)

<u>وصف الاختبار الأول :</u>

يتكون هذا الاختبار من ٤ أبعاد يراد قياسهم لمعرفة مدى اكتساب الطفل لهذه المهارة وسوف نتناول كل بعد بشئ من التفصيل

الأبعاد الأربعة هـــم :

- البعد الأول : قياس حصيلة الطفل اللغوية .
- البعد الثانى : قياس قدرة الطفل على تكوين حوار وتكوين جمل سليمة
- البعد الثالث : قياس النطق الصحيح لدى الطفل لكلمات .
- البعد الرابع : قدرة الطفل على فهم التعليمات والأوامر وتنفيذها .

كيفية القياس وشكل الاختبار :

يعـــرض علـــى الطفـــل مجموعة من البطاقات مثل صورة للسيرك – صـــورة للروضـــة بما فيها من تفاصيل – صورة للشارع بما فيها من تفاصيل وصورة للبحر والصيادين – وصورة للمستشفى .

ثم يطلب من كل طفل أن يتعرف على الصورة وما فيها من تفاصيل مع الاهتمام بأن يكون صوت الطفل عالى أمام باقى زملائه

وبعـــد ذلـــك يطلب من كل طفل أن يختار صورة ويحكى لنا قصة أو حكايـــة حول هذه الصورة (وبذلك يكون لكل طفلين صورة واحدة) لذا يراعى أن ننبه الأطفال ألا يكرروا نفس قصص زملائهم .

وأثـــناء عـــرض الأطفـــال يجب ملاحظة نطق الأطفال لكلمات هل يتم بصورة صحيحة أم لا .

طريقة التصحيح :

حيـــث تبدأ الباحثة فى إعطاء الطفل درجة واحد صحيح عن كل إجابة صحيحة لكل بعد .

فعن بعد الحصيلة اللغوية يأخذ الطفل درجة عن كل ٨ كلمات صحيحة يعرفها من جملة الكلمات التى يمكن أن تقال (حيث أنه يوجد حوالى ما بين ٨٦ إلى ٩٦ كلمة) يمكن للطفل أن يتعرف عليها .

وكذلـــك بعد الحوار يأخذ الطفل درجة واحد صحيح عن مقدرته لتكوين حوالـــى ١٢ جملـــة صحيحة فى القصة المعروضة أو درجتين عن كل ٦ جمل صحيحة فى القصة المعروضة .

وبعد النطق الصحيح حيث يأخذ الطفل درجة واحد صحيح عن كل ٨ كلمات ينطقها بطريقة صحيحة من جملة الكلمات المعروضة سابقاً .

وكذلك يأخذ درجة واحد صحيح عند تنفيذ لتعليمات وأوامر المعلمة فى هذا البعد . حيث تصدر المعلمة ١٢ أمر متنوع مثل :

* أجلس مكانك * أغلق الباب

(١) الاختبار الثانى : اختبار خاص بمهارات التمييز البصرى :

(إعداد الباحثة)

وصف الاختبار الثانى :

يـــتكون هذا الاختبار من مجموعة من البطاقات المختلفة والتى صممت لقياس مجموعة من الأبعاد وهــــى :

- البعد الأول : لقياس التكامل البصرى .
- الـــبعد الثانى: لقياس التمييز البصرى (المتشابه- المختلف- الترتيب ..الخ)
- البعد الثالث : لقياس الإغلاق البصرى .
- البعد الرابع : لقياس الذاكرة البصرى .

[١] البعد الأول :

البعد الخاص بقياس التكامل البصرى :

وصفـــــه :

وهو يتكون من (٥) صور يظهر فيها جزء من جسم الحيوان أو الطائر وبجانـــب هـــذه الصورة (٣) صور مختلفة من الحيوانات (وجه فقط) وعلى الطفل أن يضع دائرة حول الوجه المتناسب مع باقى الجسم فى الصورة الأولى .

طريقة التصحيح :

يـــأخذ الطفـــل درجـــة واحدة عن كل علامة يضعها الطفل حول وجه الحيوان المناسب .

[٢] البعد الثاني :

البعد الخاص بقياس التمييز البصرى :

وصفـــــه :

وهو يتضمن قياس مجموعة من الأجزاء وهـــــى :

(١) المتشابه والمختلف .

(٢) الترتيب والتصنيف .

(٣) تمييز بين الشكل والأرضية .

اولاً : قياس المتشابه والمختلف :

قـــياس القدرة على أدراك الأشياء المتشابه والمختلفة حيث يتم ذلك من خـــلال (٥) صور مختلفة وبجانب كل صورة من الصور الخمسة ثلاثة صور أخـــرى لأشـــياء أخرى ولكن من ضمنهم صورة تشبه نفس الصورة الأولى – وعلى الطفل التعرف عليها بوضعه دائرة حولها.

ونفـــس الطـــريقة تتم فى قياس القدرة على إدراك الشئ المختلف حيث يعرض على الطفل ورقة بها صور مختلفة ومقسمة الورقة إلى خمس أجزاء كل جـــزء يحمل ٣ صور منهم صورتين متشابهتين والثالثة مختلفة وعلى الطفل أن يتعرف عليها ويضع عليها دائرة .

طريقة التصحيح :

يأخذ الطفل درجة واحدة عن كل علامة يضعها على الشكل المطلوب .

ثانياً : قياس القدرة على الترتيب والتصنيف :

حيث يتم قياس القدرة على الترتيب من خلال عرض مجموعة من البطاقات المصورة والتي تمثل قصة متتالية الإحداث ويطلب من الطفل أن يرتب أحداثها .

- ملحوظة :

هناك قصتين مختلفتين أحدهما لقصة طفل يحاول أن يطير الطائرة المصنوعة من الورق الخاصة والقصة الأخرى عن صياد يصطاد السمك ويذهب لبيعه فى السوق .

أما التصنيف فيتم من خلال إعطاء الطفل ورقة مرسوم عليها أشياء مختلفة ولكنها مكررة فى جميع انحاء الورثة وتطلب المعلمة أن يظلل الطفل شئ واحد فقط من الموجود بالورقة ويترك الباقى فمثلاً على الطفل أن يظلل جميع أنواع الفاكهة الموجودة بالورقة .

<u>طريقة التصحيح :</u>

يأخذ الطفل درجة واحدة عن كل علامة يضعها حول الشكل المطلوب .

ثالثاً : قياس القدرة على تمييز الشكل والأرضية :

وهى تعنى بها قدرة الطفل على تمييز شئ معين من الصورة بالرغم من عوامل التشتت الموجودة بالصورة .

حيث يتكون هذا الاختبار من ٤ بطاقات بها رسومات ويوجد بجانب كل صورة ٣ صور صغيرة مرسوم بها أجزاء من الصورة الكبيرة وعلى الطفل أن يضع دائرة فى الصورة الكبيرة حول نفس الشكل المرسوم أمامه فى الصورة الصغيرة .

فمثلاً مرسوم فى إحدى الصور الصغيرة شكل شاكوش على الطفل أن يبحث عليه فى الصورة الكبيرة ويضع حوله دائرة .

طريقة التصحيح :

يـــأخذ الطفل درجة واحدة عن كل علامة صحيحة يضعها الطفل حول الشكل المطلوب .

[٣] البعد الثالث :

البعد الخاص بقياس الإغلاق البصرى :

وصفـــــه :

الإغـــلاق البصرى يعنى عدم قدرة الطفل على رؤية أجزاء من صورة معروضـــة عليه وبالتالى يكون لديه مشكلة فى تكوين صورة ذهنية سليمة لآى شكل حرف .

ويـــتكون شـــكل هذا الاختبار من ٤ بطاقات لحيوانات مختلفة صورتان مـــنهم فى شكل بازل ، حيث يطلب من الطفل أن يجمع أجزاء الصورة ويكون الشكل بصورة صحيحة ، والصورتان الباقيتان يطلب من الطفل أن يضع دائرة حول العضو الذى تذكره المعلمة .

- الصـــورتان همـــا لحصان وفيل وعلى الباحثة أن تطلب من الطفل أن يضع دائرة حول أى جزء من أجزاء الحيوان على حسب ما تطلبه الباحثة .

طريقة التصحيح :

يـــأخذ الطفل درجة واحدة عن كل محاولة صحيحة أو علامة صحيحة يضعها الطفل على الشكل المطلوب .

[٤] البعد الرابع :

البعد الخاص بقياس الذاكرة البصرية :

وصفـــه :

يـــتكون هـــذا الاختبار من مجموعة من البطاقات المصوة التى تعطى للطفل وتقومَ المعلمة بإظهار صورة معينة أمام الطفل ثم تبدأ فى إخفائها وتطلب من الطفل أن يضع دائرة حول نفس الصورة التى رائها مع الباحثة .

طريقة التصحيح :

يـــأخذ الطفـــل درجة واحدة عن كل علامة صحيحة يضعها الطفل على الشكل المطلوب .

(٣) الاختبار الثالث : اختبار خاص بمهارات التمييز السمعى

(إعداد الباحثة)

وصف الاختبار الثالث :

يتكون هذا الاختبار من مجموعة من البطاقات المختلفة + شريط كاسيت مســـجل عليه أصوات مختلفة ، حيث صممت هذه الأدوات لقياس مجموعة من الأبعاد وهـــــى :

- البعد الأول : لقياس التكامل السمعى.
- البعد الثانى: لقياس التمييز السمعى .
- البعد الثالث : لقياس الإغلاق السمعى .
- البعد الرابع : لقياس التذكر السمعى .

[١] البعد الأول :

البعد الخاص بقياس التكامل السمعى :

وصفـــــه :

ويعـــتمد على شريط كاسيت مسجل عليه أصوات لبعض الحيوانات أو الطـــيور ولكـــن كـــل صـــوت يصدر يكون غير كامل حيث ينطق الحيوان ½ الصوت فقط مثل صوت القطة (نونو) فتنطق القطة جزء فقط من الصوت وفى نفس وقت سماع الطفل الصوت يكون أمامه مجموعة من الصور المختلفة فعلى الطفل أن يضع علامة أو دائرة حول الحيوان الذى أصدر هذا الصوت .

طريقة التصحيح :

يـــأخذ الطفل درجة واحدة عن كل علامة صحيحة يضعها الطفل حول الشكل المطلوب .

[٢] البعد الثاني :

البعد الخاص بقياس التمييز السمعى :

وهو يتضمن الأتـــــــي :

* تمييز للصوت المتشابه .

* القدرة على الترتيب .

* تمييز بين الشكل والأرضية .

أولاً : قياس المتشابه والمختلف :

حيث يعطى الطفل ورقة مرسوم عليها مجموعة من الطيور والحيوانات المختلفة ثم نسمع الطفل شريط كاسيت مسجل عليه أصوات مختلفة لحيوانات أو طيور ويطلب من الطفل أن يضع علامة حول الصورة الممثلة للصوت المتكرر دائماً أثناء سماعه .

بينما الجزء الأخر يسمع الطفل صوت متكرر للحيوان وبين هذا الصوت المـــتكرر صوت لحيوان مختلف وعلى الطفل إدراكه وضع دائرة حول صورة الحـــيوان الذى صوته مختلف مثل صوت قطة مستمر ثم ينقطع ويظهر صوت حصان ثم يعود ليظهر صوت القطة .

طريقة التصحيح :

يـــأخذ الطفل درجة واحدة عن كل علامة صحيحة يضعها الطفل حول الشكل المطلوب .

ثانياً : قياس القدرة على الترتيب :

يسمع الطفل فى هذه الجزئية مجموعة من الأصوات المختلفة والمتتالية بعـــد ان يأخذ ورقة مرسوم عليها صور لحيوانات أو طيور مقسمين إلى ثلاث

مجموعـــات ، ثـــم يطلب من الطفل أنه عند سماع الجزء الأول عليه أن يضع دائرة حول الحيوان المشابه للصوت الاول الذى سمعه .

وثانى مجموعة يضع الدائرة فيها حول الحيوان المشابه لصوت الحيوان الـــذى صدر صوته فى المنتصف – وثالث مجموعة يضع الدائرة حول صورة الحيوان المشابه صوته للصوت الأخير .

طريقة التصحيح :

يـــأخذ الطفل درجة واحدة عن كل علامة صحيحة يضعها الطفل حول الشكل المطلوب .

ثالثاً : قياس القدرة تمييز بين الشكل والأرضية :

وصفـــــه :

حيـــث يعطـــى الطفل بطاقة مرسوم عليها أشكال لحيوانات أو طيور ثم نسمع الطفل شريط كاسيت مسجل عليه أصوات متناثرة من الحيوانات والطيور ولكـــن هـــناك صـــوت يظهر باستمرار وصوته أعلى دائماً من باقى الأصوات وعلـــى الطفل أن يميز هذا الصوت ويضع دائرة حول صورة الحيوان المشابه لهذا الصوت .

طريقة التصحيح :

يـــأخذ الطفل درجة واحدة عن كل علامة صحيحة يضعها الطفل حول الشكل المطلوب .

[٣] البعد الثالث :

البعد الخاص بقياس الإغلاق السمعى :

وصفـــــه :

وفى هذا البعد يعرض على الطفل شريط كاسيت مسجل عليه (٣) قطع موسيقية مشهورة لأغاني أطفال (ليس كل الأغنية بل مقطع منها) ثم يطلب من الطفـــل تـــرديد نفـــس النغمة التى سمعها بالضبط كما سمعها – وتقوم المعلمة بتسجيل صوت الطفل على شريط كاسيت حتى يمكن تفريغ إجابات الأطفال فيما بعد ولإعطاء كل طفل درجته .

طريقة التصحيح :

يأخذ الطفل درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة .

[٤] البعد الرابع :

البعد الخاص بقياس التذكر السمعى :

وصفـــــه :

وهو يشبه البعد السابق ولكن يختلف عنه فى أن الأصوات التى يسمعها الطفـــل هـــى أصوات حيوانات ثم توقف المعلمة الكاسيت وتطلب منه أن يتذكر صوت أى حيوان سمعه وموجود أمامه فى الورقة ثم يضع حوله دائرة.

طريقة التصحيح :

يـــأخذ الطفل درجة واحدة عن كل علامة صحيحة يضعها الطفل حول الشكل المطلوب .

(٤) الاختبار الرابع : اختبار خاص بقياس مهارة الكتابة :

(إعداد الباحثة)

وصف الاختبار الرابع :

يـــتكون هذا الاختبار من مجموعة من لبطاقات عليها رسومات مختلفة والـــذى يطلب من الطفل أما السير عليها بالقلم أو أكمال الناقص فيها أو معرفة الاتجـــاه المطلوب بوضع علاوه على الشكل المناسب أو رسم شكل أثناء النظر إليه وهو يتكون من أربع أبعاد أساسيه هـــــى :

- البعد الأول : معرفة الاتجاهات والأحجام .
- البعد الثانى: مسك القلم بطريقة صحيحة .
- البعد الثالث : تآزر حركى بصرى .
- البعد الرابع : تآزر حركى سمعى .

[١] البعد الأول :

قياس قدرة الطفل على تمييز الاتجاهات والأحجام :

وصفـــــه :

وهـــو عـــبارة عـــن بطاقات توزع على الأطفال وعليها مجموعة من الرسومات مقسمة إلى ١٢ مربع فى كل مربع مرسوم شيئين متضادين فمثلاً قلم طويـــل وقلـــم قصير ثم يطلب من الطفل أن يضع دائرة حول الشمعة الطويلة وهكـــذا فهـــذا الـــبعد يتناول أجزاء مختلفة مثل (الطويل / القصير – الرفيع / الســـميك – الصغير / الكبير – بداخل/ بخارج – بجانب / بعيد – يمين / شمال – فوق / تحت – أمام / خلف) .

طريقة التصحيح :

يعطـــى كـــل طفل درجتين عن كل علامة صحيحة يضعها على الشكل المطلوب .

[١] البعد الثاني :

قياس القدرة على مسك القلم (التحكم فى العضلات الدقيقة):

وصفـــــه :

وهو عبارة عن بطاقتين الأولى بها رسومات ولكنها فى شكل نقط وتمثل خطـــوط منحية ومستقيمة ويطلب من الطفل أن يسير على هذه النقط بالقلم دون أن يخرج عنها (خمس رسومات) .

والورقـــة الثانية وهى تشكل على خمس أشكال مختلفة وكل شكل مكرر ٣ مـــرات على أن يكون الشكل الأول كامل بينما الشكلين الآخرين على الطفل إكمال الناقص فيهم .

طريقة التصحيح :

يعطـــى كـــل طفـــل درجتين صحيحة عند إتمامه ما يطلب منه بطريقة صحيحة .

[٣] البعد الثالث :

قياس القدرة على التآزر الحركى البصرى :

وفـــى هذا البعد تظهر المعلمة شكل معين (مكون من مجموعة أشكال هندســية) أمـــام الطفل وتطلب منه أن يرسم عنده فى الورقة نفس الشكل الذى يراه.

فهـــناك ورقة آخرى يرسم فيها الطفل نفس الشكل الذى أظهرته المعلمة قامت بإخفائه (اشكال لحروف ابجدية) .

طريقة التصحيح :

يعطى كل طفل درجتين عند إتمامه ما يطلب منه بطريقة صحيحه .

[٤] البعد الرابع :

قياس القدرة على التآزر الحركى السمعى :

فـــى هـــذا البعد يعطى لكل طفل بطاقة مرسوم عليها ٣ أشكال هندسية بطريقة التنقيط وتطلب المعلمة من الطفل أن يمرر قلمه على الشكل الذى تذكر اســمه فقط – أى تظليل شكل واحد فقط (يكرر هذا العمل على مجموعتين من الأشــكال) كذلك هناك يوجد هناك ورقة خارجية مرسوم عليها حروف ابجدية بطريقة التنقيط ويطلب من الطفل السير على الحرف الذى تذكره الباحثة.

طريقة التصحيح :

يعطى كل طفل درجتين عند إتمامه ما يطلب منه بطريقة صحيحه .

تصحيح المقياس :

قامت الباحثة بوضع طريقة التصحيح لمقياس حيث قامت بإعطاء درجة واحدة عن كل إجابة صحيح للطفل على كل جزء من اجزاء المقياس المقدم .

- يشـــتمل هذا المقياس على ٤ اختبارات وزعت الدرجات بحيث يشتمل على كـــل اختـــبار على ٤٨ جزء و المطلوب من الطفل الاجابة عليه وبالتالى يحصـــل الطفـــل علـــى ٤٨ درجة عند إجابته على كل من أجزاء البعد – وهكـــذا يصـــبح درجـــة المقياس ككل هى (١٩٢) درجة – وقد سبق ان أوضحت الباحثة طريقة صحيح كل جزء فيما سبق .
- بما أن هذا المقياس يعتمد على قياس مهارات لابد من توافر درجة معيارية لهذا المقياس بمعنى وجود درجة تدل من خلالها على مستوى وقدره الطفل علـــى الوصول لاكتساب هذه المهاراة – فإذا حصل الطفل على درجة أقل مـــن هـــذه الدرجـــة المعيارية يدل ذلك على عدم اكتساب الطفل لمثل هذه المهارة.

- ويمكـــن اعتبار أن الدرجة المعيارية لهذا المقياس هى حصول الطفل على نصف درجات المقياس وبالتالى يحصل على (٩٤) درجة – وبالتالى تعتبر هذه الدرجة هى الدرجة الفاصلة بين اكتساب الطفل المهارة أو عدم اكتسابه لها.

- **تقنين المقياس :**

لضمان ثبات وصدق المقياس المستخدم بالدراسة الحالية – قامت الباحثة بإتباع عـــده طريق إحصائية للتحقق من هذا الغرض لحساب الثبات والصدق لمقياس تنمـــية مهـــارات الإســـتعداد للقراءة والكتابة للطفل ذو صعوبات التعلم بمرحلة الروضة .

اولاً : حســـاب ثـــبات المقياس الخاص بتنمية مهارات القراءة والكتابة لطفل الروضة.

- طـــريق ألفاكرونباخ : قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة الفاكرونباخ علـــى عيـــنة عشـــوائية قوامهـــا ١٠٠ طفـــل ، وقد تم حساب معامل الفاكرونـــباخ للدرجات النهائية للمحاور الخاصة بمهارة التعبير الشفوى ومهـــارة التمييز البصرى ومهارة التمييز السمعى ومهارة الكتابة لأفراد عينة البحث بإستخدام معادلة على النحو التالى :

$$ر_{١١} = \frac{ن}{ن - ١} \left(\frac{١ - مجـ ع_١^٢}{ع^٢} \right)$$

حيث :

ر ١١ = معامل ثبات المقياس

ن = عدد عبارات المحور

ع١٢ = تبَاين درجات الأفراد فى السؤال

ع٢ = التباين درجات المحور

مجـــ = المجموع

محاور مقياس تنمية مهارات القراسة والكتابة لطفل الروضة	قـــيمة معـــامل الفاكرونباخ	مستوى الأدلة
مهارة التعبير الشفوى	٠,٨٥	٠,٠١
مهارة التمييز الشفوى	٠,٩١	٠,٠١
مهارة التمييز السمعى	٠,٨٦	٠,٠١
مهارة الكتابة	٠,٩٢	٠,٠١

- وقـــد حصـــلت الباحـــثة على معاملات ثبات ذات دالالة احصائية عند مســتوى دلالة ٠,٠١ بالنسبة للمحاور الخاصة بمهارة التعبير الشفوى ومهـــارة التمييز البصرى ومهارة التمييز السمعى ومهارة الكتابة ، مما يعطى مؤشر قوى على ثبات الاختبار.
- طريقة التجزئية النصفية : قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصـــفية على البيانات الواردة من تطبيق مقياس تنمية مهارات الكتابة والقـــراءة لطفـــل الروضـــة علـــى افـــراد العيـــنة العشـــوائية (قوامها ١٠٠ طفل) بإستخدام معادلة جتمان التالية :

$$ر_{١١} = ٢ \left[1 - \frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ع^2} \right]$$

حيث أن :

$ر_{١١}$ = معامل ثبات المقياس

$ع_{١}^{٢}$ = تباين درجات النصف الأول

$ع_{٢}^{٢}$ = تباين درجات النصف الثانى

$ع^{٢}$ = التباين الكلى لدرجات المقياس

مقياس تنمية مهارات القراءة والكتابة [لطفل الر]وضة	قيمة معامل الثبات	مستوى الدلالة
[ال]تعبير الشفوى	٠,٨٢	٠,٠١
[ال]تمييز البصرى	٠,٨٨	٠,٠١
[ال]تمييز السمعى	٠,٨٤	٠,٠١
[ال]كتابة	٠,٩٠	٠,٠١

- وقد حصلت الباحثة على معاملات ثبات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بالنسبة للمحاور الخاصة بتنمية مهارات الكتابة والقراءة لطفل الروضة على أفراد العينة العشوائية (قوامها ١٠٠طفل)، مما يعطى مؤشر قوى على ثبات الإختبار.

- <u>طريقة سبيرمان – براون</u> : قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية للبيانات الوادة من تطبيق مقياس تنمية مهارات الكتابة والقراءة لطفل الروضة على أفراد العينة العشوائية (قوامها ١٠٠طفل) بإستخدام معادلة سبيرمان–براون التالية :

$$ر' = \frac{ر}{1+(ر-1)}$$

حيث أن :

ر = معامل ثبات نصف الإختبار

رً = معامل ثبات الإختبار ككل

محاور مقياس تنمية مهارات القراءة والكتابة لطفل الروضة	قيمة معامل الثبات	مستوى الدلالة
مهارة التعبير الشفوى	٠,٨٤	٠,٠١
مهارة التمييز البصرى	٠,٨٩	٠,٠١
مهارة التمييز السمعى	٠,٨٢	٠,٠١
مهارة الكتابة	٠,٩١	٠,٠١

- وقد حصلت الباحثة على معاملات ثبات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بالنسبة للمحاور الخاصة بمهارة التعبير الشفوى ومهارة التمييز البصرى ومهارة التمييز السمعى ومهارة الكتابة، مما يعطى مؤشر قوى على ثبات الإختبار.

ثانياً حساب صدق المقياس الخاص بتنمية مهارات القراءة والكتابة لطفل الروضة:

صدق المقياس هو قدرته على قياس ما وضع من أجله أو السمة المراد قياسها. وهناك طرق مختلفة لحساب الصدق، وقد إعتمدت الباحثة فى البحث الحالى على حساب الصدق بالطرق التالية :

- صدق المحكمين : عرضت إستمارة قياس تنمية مهارات القراءة والكتابة لطفل الروضة بما فيها من عبارات مقترحة، على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين فى مجال التربية ورياض الأطفال، لفحصها وإبداء الرأى حول مناسبة المفردات ومناسبتها للهدف التى شيدت من أجله والتأكد من صحة وصياغة عبارتها بحيث تصف وصفاً واضحاً للأداء المراد ملاحظته، وبعد الأخذ بملاحظاتهم وإقتراحاتهم تم إستبعاد العبارات التى قرر المحكمين عدم صلاحيتها والإبقاء على العبارات التى قرر ٩٠% منهم

صلاحيتها لقياس تنمية مهارات القراءة والكتابة لطفل الروضة، وقد إجتمعت آراء السادة المحكمين على مناسبة إستمارة قياس تنمية مهارات القراءة والكتابة لطفل الروضة وصلاحيتها للقياس على مجتمع الدراسة المنشود.

- الصدق الذاتي : يعبر الصدق الذاتى عن صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقة التى خلصت من شوائب أخطاء الصدفة، وبذلك تصبح الدرجات الحقيقية للاختبار هى المحك الذى ينسب إليه صدق الاستبيان، ولما كان ثبات الاختبار يؤسس على ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبار بنفسها إذا أعيد الاختبار على نفس المجموعة التى أجرى عليها فى أول الأمر. لهذا كانت الصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتى، ومن ثم قامت الباحثة بحساب الصدق الذاتى لمحاور مقياس تنمية مهارات القراءة والكتابة لطفل الروضة وفقاً للمعادلة التالية:

الصدق الذاتى = الجذر التربيعى لمعامل ثبات الاختبار .

مقياس تنمية مهارات القراءة والكتابة روضة	قيمة معامل الصدق الذاتى	مستوى الدلالة
لتعبير الشفوى	٠,٨٩	٠,٠١
لتمييز البصرى	٠,٩١	٠,٠١
لتمييز السمعى	٠,٩٣	٠,٠١
لكتابة	٠,٩٥	٠,٠١

وقد حصلت الباحثة على معاملات صدق ذاتى ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بالنسبة للمحاور الخاصة بمهارة التعبير الشفوى ومهارة التمييز البصرى ومهارة التمييز السمعى ومهارة الكتابة، مما يعطى مؤشر قوى على صدق الإختبار.

ملحوظة :

يلاحـــظ أن كل بعد من أبعاد الإختبار في جزئية الملاحق يحمل رقم ثابت لكل الصـــور المعروضـــة لهـــذا البعد فمثلاً البطاقات الخاصة بقياس مهارة التكامل البصري عبارة عن خمس بطاقات يحملون جميعاً رقم واحد .

ثانـــياً : بـــرنامج تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات فى التعلم بمرحلة الروضة :

مقدمـــــة :

مـــن وقـــت لآخـــر يتعرض المعلمون لوجود تلاميذ فى فصولهم يكون تقدمهم التعليمي معاقاً بواسطة بعض من الصعوبات – لذا يلجأ هؤلاء المعلمون إلـــى البحـــث عن البرامج الموجه لمثل هؤلاء التلاميذ والتى يتم تخطيطها بدقة للتغلـــب علـــى الصعوبات التى تواجه التلميذ أثناء تعلمه .... ومن ثم يقع على عاتق المعلم مسئولية كبيرة نحو كيفية اختيار نوعيه البرنامج المناسب للصعوبة الموجودة لدى تلاميذه .

وقد أثبتت هيئة (IDEA) 1997 انه من الضرورة تقديم تدخلات مبكرة للأطفـــال وهـــم فى صفوف الحضانة وذلك قبل الانتقال للدراسة فى الصفوف الابتدائية .

كما أكدت العديد من الدراسات المختلفة وخاصاً دراسات المركز القومى لإحصائيات التعليم (١٩٩٥) أن من أفضل البرامج التى يتفاعل معها الطفل هى تلك التى تقدم فى شكل أنشطة تعليمية متنوعة ومدعمة باستخدام العديد من الوسائل المساعدة مثل الصور أو النماذج – الأفلام – وأن مثل هذه النوعية تمكن الطفل من التعلم بنفسه مع توجيه من المعلمة – إلى جانب أنها تتلائم مع طبيعة سن ما قبل المدرسة فتساعد الطفل على اكتساب المهارات المختلفة وتنمية إدراكه الحسى وقدرته العقلية وذلك كله يمكن الطفل من أن يضع قدميه على أول طريق النجاح والتغلب على مختلف الصعوبات التى قد تواجه أثناء التعلم . (CEC Today - (1997) -)

ومما سبق فقد طرأت لدى الباحثة فكرة عمل برنامج أنشطة موجه للأطفال ذوى صعوبات فى التعلم بمرحلة الروضة لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة حتى يتمكن الطفل من التدريب على هذه المهارات بشكل علمى وعملى ومساعدة الطفل على تفهم عملية القراءة أو الكتابة بسهولة وببساطة فيتمكن من استيعاب هذه العملية فى الصفوف الابتدائية قبل أن تواجه الطفل هذه الصعوبات أثناء عملية التعلم نفسه – وبذلك يكتسب الطفل الثقة بنفسه وثقته بقدرته على التعلم.

عناصر البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية :

أولاً : الهدف العام للبرنامج

يهدف البرنامج الحالى إلى معرفة مدى فاعلية برنامج الأنشطة المقترح فى تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات فى التعلم بمرحلة الروضة .

ثانياً : الأهداف الإجرائية للبرنامج

حيث تضم هذه الأهداف أنواع مختلفة منها معرفية / مهاريه / وجدانية ونجملها كما يلى :

- أن يتعرف الطفل على الحروف الهجائية وأشكالها وأصواتها المختلفة .
- أن يتمكـــن الطفـــل مـــن تنمية بعض المهارات التى تمكن الطفل من تعلم القراءة والكتابة (المهارة البصرية / السمعية / الشفوية)
- أن يتمكن الطفل من إتمام عملية ترتيب الحروف بشكل صحيح .
- أن يتمكن الطفل من مطابقة الأشكال المتشابة .
- أن يتمكن الطفل من تمييز صوت كل حرف بمفرده وتمييز صوته داخل الكلمة .
- أن يتمكن الطفل من تمييز النغمات المختلفة (الطويلة/ القصيرة- الغليظة/الرفيع)
- أن يتمكـــن الطفـــل من نطق الحروف بطريقة صحيحة سواء كان الحروف قائمة بذاتها أو داخل كلمة .
- أن يتمكن الطفل من تمييز الشكل المختلف بين مجموعة أشكال متشابه .
- أن يستطيع الطفل أن يحكى قصة بمفرده (مرتبة الأحداث – تكوين جمل صحيحة
- أن يتمكن الطفل من التحكم فى عضلات يده الصغرى (مسك القلم)
- أن يتمكن الطفل من تنمية بعض المهارات الحركية والمهارات الفنية
- أن يتمكن الطفل من تنمية قدرته على التآزر الحركى البصرى أو السمعى .
- تنمية الخيال لدى الطفل من خلال النشاط القصصى .
- تنمية قيماً تربوية واجتماعيه أثناء تقديم البرنامج مثل (التعاون – المشاركة – حب الغير – التسامح – الاحترام – الطاعة) .
- إكساب الطفل الثقة بذاته والثقة بقدراته .
- معـــرفة أهـــم وأحب الأنشطة وأكثرها تأثيراً على الطفل وذلك للإكثار منها داخل برامجناً المدرسية .

ثالثاً : أهمية البرنامج

أ) توافـــر مجموعـــة مـــن الأنشطة المختلفة التى تستخدم لتنمية بعض مهارات الاســـتعداد للقـــراءة والكتابة لدى الأطفال ذوى صعوبات فى التعلم بمرحلة الروضة.

ب) يعتبر البرنامج بمثابة عون ومرشد للمعلمين وأوليا الأمور لمواجهة مثل هذه المشكلة .

ج) ممارسة الأنشطة داخل الروضة تمكن الطفل من تفريغ طاقته واستغلالها فى إكسابه مهارة جديدة .

د) تمكـــن الطفل من اكتساب الثقة بذاته وبقدرته واكتساب اتجاهات إيجابية نحو عملية القراءة والكتابة .

هـــ) يتمكن الطفل من تعلم الحروف الهجائية والتى تتسم بنوع من التجريد بشكل مبسط وسهل ومحبب إلى الطفل.

رابعاً : خطوات إعداد برنامج تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى الأطفال ذوى صعوبات فى التعلم .

الاعتبارات التى يجب أن يؤخذ بها فى البرنامج :

(١) التنوع فى الأنشطة حتى لا يتسرب الملل إلى الأطفال .

(٢) مـــراعاة خصـــائص وقـــدرات والمعدلات النمائيه للأطفال فى هذه المرحلة.

(٣) التنظيم والترتيب لأي نشاط قبل بدءة .

(٤) تحديد دور المعلم – الباحث – الطفل .

(٥) تحدَيد مستويات من الأداء كشرط لتقديم التدعيم.

(٦) التنوع فى المعززات المستخدمة .

(٧) التآزر فى الأنشطة مع تقديم الفكرة الواحدة بأكثر من طريقة لضمان إكسابها للطفل .

(٨) استخدام العديد من الوسائل التعليمية المتنوعة .

(٩) التدرج فى درجة صعوبة الأنشطة .

(١٠) تحديد الطريقة التى تدرس بها الحروف الهجائية (هل طريقة الكلمة وتجزئها إلى حروف أم العكس) .

[أ] تقسيم الجلسات :

حيث يتم تقسيم البرنامج إلى مجموعة من الجلسات فيقدم البرنامج لمدة ٣ شـــهور مقسمين إلى ٣٦ جلسة زمن كل جلسة ساعتين تقدم خلالها ٤ أنشطة مخـــتلفة مدة كل نشاط ٣٠ دقيقة – ويتعاقب الأنشطة مع بعضها البعض خلال مدة تقديم البرنامج .

[ب] خطوات بناء البرنامج :

ويتم بناء البرنامج من خلال الخطوات الآتية :

أولاً : نوعية الفئة المستخدمة :

- يقدم هذا البرنامج للأطفال ذوى صعوبات فى التعلم بمرحلة الروضة .
- يتراوح أعمار أفراد العينة من ٤-٦ سنوات .
- عدد الأطفال للعينة الاستطلاعية (١٠٠) طفل .
- عدد الأطفال للعينة الأساسية (٢٢) طفل .
- العينة الأساسية تمثل عينة واحدة للتجريب قبل وبعد .

ثانياً : تحديد الهدف من البرنامج :

تنمـــية بعـــض مهـــارات الاستعداد للقراءة والكتابة مثل مهارة التمييز البصـــرى – مهارة التمييز السمعى – تنمية اللغة الشفوية – تنمية عملية الكتابة لدى الأطفال ذوى صعوبات فى التعلم بمرحلة الروضة .

ثالثاً : تحديد محتوى البرنامج :

تحديد الأبعاد الأساسية لمحتوى البرنامج .

أ – تنمية مهارة التمييز البصرى وتتضمن :

- تميز المتشابة والمختلف .
- تنمية القدرة على الترتيب والتصنيف .
- تنمية القدرة على التمييز البصرى والتمييز بين الشكل والأرضية .
- تنمية القدرة على التكامل البصرى والإغلاق البصرى
- تنمية القدرة على التذكر البصرى .

ب- تنمية مهارة التمييز السمعى وتتضمن لنفس المجالات السابقة ولكنها مرتبطة بعملية السمع .

ج – تنمية اللغة الشفوية وتتضمن :

- معرفة مفردات لغوية جديدة .
- القدرة على تكوين جمل بشكل صحيح والحوار الصحيح .
- القدرة على النطق الصحيح للكلمات و الحروف.

د- تنمية القدرة على الكتابة ويتضمن :

- المسك الصحيح للقلم .
- تنمية التآزر الحركى البصرى والسمعى .
- تنمية مفهوم الاتجاهات لدى الطفل .

- **محتوى البرنامج :**

يحتوى البرنامج على مجموعة من الأنشطة التى تتسم بالتنوع وهى كما يلى :

[أ] الأنشطة الحركية والموسيقية : أهدافها :

- تنمية بعض المهارات الحركية والتى تعتمد على العضلات الكبرى مثل المشى – الجرى – الحجل .
- تنمية عضلات الطفل الصغرى من خلال مسك الكرة أو الحبل أو التقاط حبات الزلط – مسك القلم ومحاولة الكتابة به
- تدريب الطفل على تميز الاتجاهات المختلفة وإدراك المسافات .
- تفريغ الطاقة الكامنة داخل الطفل وتوجيها نحو اكتساب مهارات جديدة .
- التعرف على أشكال الحروف الهجائية من خلال تشكيلات الأطفال أنفسهم لها أثناء العب فى فناء المدرسة.
- اكتساب بعض العادات الاجتماعية مثل (المشاركة – التعاون – الصبر – الطاعة – الاعتراف بالخطأ) .
- تدريب الطفل على تميز الأصوات المختلفة (أصوات البيئة واصوات الحروف).
- تنمية ثقة الطفل بنفسه وتنمية قدرته فى الاعتماد على ذاته وكذلك تنمية قدرته على التناسق بين العين والعقل والعضلات فى أداء المهمة التى تطلب منه ، مما يشعره بقدرته على الإنجاز .

- **تنظيم المكان لممارسة الأنشطة :**

- حيث يتم تنفيذ هذه الأهداف فى الفناء الخارجى للمدرسة .
- يتم تحديد الإطار الذى يتحرك فيه الأطفال .
- يتم إزالة أى عقبات أو أدوات تعوق العمل أو تعرض الطفل للخطر مثل الحجارة – الأوراق.

- وضـــع الأدوات أو الوســائل التى يتم استعمالها داخل النشاط فى مكان واضح وقريب من الأطفال .
- توفير مقاعد للأطفال للإستراحه .
- يفضل أن يكون المكان غير معرض لأشعة الشمس المباشرة

- زمن تقديم النشاط :

يــتم ممارسة النشاط الحركى على مدى ٣٠ دقيقة فى الجلسة حيث يقدم ثلاث مرات أسبوعياً على مدار ٣ شهور أى ٣٦ نشاط على مدار البرنامج كله

- ملحوظـــــــة :

كـــل نشاط يتناول أجزاء كبيرة من المهارات السابق ذكرها إلى جانب تدريس حرف واحد من الحروف الهجائية .

[ب] الأنشطة العقلية : أهدافها :

تعتــبر الأنشطة العقلية من أصعب الأنشطة المقدمة للطفل لأنها تخاطب قدراته العقلـــية بشـــكل مباشر – لذا لابد من توافر أفكار متدرجة فى درجة صعوبتها وكذلـــك تكـــون مدعمة بالوسائل التوضيحية والتى تعمل على تبسيط المعلومة للطفل – ومن أهداف هذا النوع من الأنشطة :

- تنمية معرفة الطفل بالحروف الهجائية .
- تنمية قدرة الطفل على تمييز بين أشكال الحروف الهجائية .
- تنمية قدرة الطفل على القيام بعملية التصنيف والترتيب بصورة صحيحة
- تنمية قدرة الطفل على تمييز الاتجاهات .
- تنمية قدرة الطفل على تمييز بين أصوات الحروف الهجائية
- تنمية قدرة الطفل على تكملة الشكل الناقص .
- تنمية قدرة الطفل على التذكر والانتباه .

- تنمية قدرة الطفل على الملاحظة والتجريب (البازل) .
- تكسب الطفل الثقة بالنفس والاعتماد على الذات .

- تنظيم مكان النشاط :

- يراعى أن يكون المكان متسع ويحتوى على مكان مجدد لكل طفل يتمكن فيه من القيام بالنشاط .
- يراعى توفير الإضاءة والتهوية الجيدة .
- يــراعى عــدم وجــود أى مثيرات خارجية بالمكان حتى لا تلفت انتباه الطفل بعيداً عن النشاط المقدم .
- يراعى توفير الوسائل التوضيحية والمناسبة للنشاط ويكون موضعها فى مكان واضح لجميع الأطفال وكذلك يتناسب حجمها مع عدد الأطفال .

- زمن تقديم النشاط :

- يــتم ممارسة النشاط فى مدة تتراوح بين ٢٠ إلى ٣٠ دقيقة حسب كمية المعلومات المقدمة للطفل .
- يراعى توفير فترات من الوقت للطفل للتفكير والراحة ويفضل أن يكون زمن التقديم صغير .

[ج] الأنشطة الفنية : أهدافها :

تعتبر الأنشطة الفنية من أحب الأنشطة إلى قلب الطفل حيث يمارس فيها العمل بنفسه وهو يصنع الشئ بنفسه ثم يرى نتيجة صنعه لذا يكون هذا النشاط من أحب وأهم وأصدق الأنشطة المقدمة للطفل .

- الأهـــــــداف :

- تنمية قدرة الطفل على التعبير والتذوق الفنى .
- تنمية مهارات التوافق الحركى البصرى أو الحركى السمعى .
- تنمية معرفة الطفل بالحروف الهجائية وأهميتها .
- تنمية حب الطفل للقلم واستخدامه فى عملية الكتابة .

- تنمية قدرة الطفل على الانتاج وبالتالى غرس الثقة بالنفس وتدعيمها لدى الطفل .
- تنمية القدرة على العمل الجماعى ومشاركة الآخرين .
- التنفـــيس عن الطاقة الكامنة الموجودة داخل الطفل من خلال تعامله مع الأدوات المستخدمة بنفسه .
- معرفة الطفل للأنواع المختلفة من الخامات المستخدمة داخل الأنشطة (خامات البيئة) .
- تنمية بعض العادات الاجتماعية مثل (التعاون –النظافة – الطاعة) .
- تنمية عضلات الطفل الصغرى .
- تنمية معرفة وتمييز الطفل للألوان .

- تنظيم مكان النشاط :

- يراعى توافر مكان محدد لكل طفل (كل منضدة ٣-٤ أطفال) .
- يراعى وضع مفارش بلاستيك على كل منضدة .
- يراعى أن يكون لكل طفل مريلة من البلاستيك لحماية ملابسه .
- يفضـــل أن يكون المكان المطبق فيه النشاط متسع ليسمح بحرية انتقال الأطفال .
- يراعى توفير الإضاءة الجيدة والتهوية الصحيحة .
- يراعى استخدام خامات غير ضارة بالطفل .
- يراعى وضع الخامات المستخدمة فى مكان واضح وقريب من الأطفال
- يـــراعى أن تقـــوم المعلمة بإعطاء بعض التوجيهات قبل النشاط بهدف حماية الأطفال .

- زمن تقديم النشاط :

يمكـــن أن يقـــدم النشاط الفنى فى وقت ما بين ٣٠ إلى ٤٥ دقيقة تبعاً لمحتوى النشاط – ويراعى أن يتخلل النشاط فترات راحة إذا تطلب الأمر ذلك .

[د] الأنشطة القصصية :

تعتبر القصة من المصادر الهامة جداً فى توصيل المعلومة للطفل بسهولة وبشكل بسيط بعيد عن التعقيد – وخاصة أن مهارة التعبير الشفوى المرتبطة لهذه الدراسة تعتمد على القصة بشكل مباشر .

لما للقصة من تأثير كبير على قلوب الأطفال وخاصاً إذا استخدم معها وسائل توضيحية مثل العرائس أو الصور أو الفيديو أو تمثيل الأطفال نفسهم للقصة .

لذا فقد اعتمدت الباحثة على توفير عدد كبير من القصص والتى تشتمل فى حكاياتها على تنمية معرفة الطفل بالحروف الهجائية سواء من حيث أشكالها أو أصواتها أو استخدامها .

- **الأهـــــداف :**

- تنمية معرفة الطفل بأسماء الحروف الهجائية .
- تنمية معرفة الطفل بأشكال الحروف الهجائية .
- تنمية معرفة الطفل بأصوات الحروف الهجائية .
- إكساب الطفل العديد من المفردات اللغوية .
- مساعدة الطفل على إقامة حوار جيد مع الآخرين .
- مساعدة الطفل على النطق الصحيح للحروف والكلمات .
- مساعدة الطفل على تكوين جمل حوار صحيح .
- تنمية قدرة الطفل على القيام بعملية ترتيب صحيح للأحداث .
- تنمية قدرة الطفل على التذكر والتخيل .
- تنمية قدرة الطفل على التركيز والانتباه .
- تشجيع الطفل على التعبير الحر عما يدور بداخله .
- إكساب الطفل العديد من العادات الاجتماعية مثل (الاتصال الجيد بالآخرين – احترام الآخرين – الطاعة – الاستماع الجيد) .

- **تنظيم مكان النشاط :**

- يفضل عند عرض القصة ان يكون وضع الجلوس فى شكل دائرة حول المعلمة أو مسرح العرائس .
- يــراعى أن يكــون المكان متسم بالهدوء حتى لا يوجد ما يشتت انتباه الطفل نحو ما يقدم .
- يراعى أن يكون المكان متسع وجيد التهوية والإضاءة .
- تــراعى المعلمة درجة الصوت من حيث الارتفاع أو الانخفاض حسب عــدد الأطفال واتساع المكان مع مراعاة تغير نبرات الصوت من حيث الارتفـــاع او الانخفاض حسب عدد الأطفال واتساع المكان مع مراعاة تغيير نبرات الصوت عند رواية القصة ..

- **زمن تقديم النشاط :**

يمكن أن تقدم القصة على مدى (١٥) أو (٢٠) دقيقة حسب طول القصة بيــنما ما يعقب القصة من أسئلة أو عملية تقديم قد تستغرق حوالى (١٠) دقائق أى مدة النشاط ككل ٣٠ دقيقة .

(يقدم هذا النشاط بتتابع بعد باقى الأنشطة)

رابعاً : تحديد الوقت الزمنى للبرنامج :

- يــنفذ الــبرنامج المقدم بالدراسة لمدة ٣ شهور مقسمة إلى مجموعة من الجلســات حيث يقدم ٣ جلسات أسبوعياً فيصبح عدد الجلسات المقدمة أثــناء البرنامج ١٢ جلسة فى الشهر الواحد و ٣٦ جلسة فى ٣ شهور (مدة تطبيق البرنامج) .
- الجلسة الواحدة تستغرق مدة ساعتين فى اليوم الواحد بإجمالي ٧٢ ساعة خلال شهور التطبيق .

- تقســم الجلسة الواحدة إلى ٤ أنشطة مقدمة (عقلية – حركية – فنية – قصصية) مدة كل نشاط حوالى ٣٠ دقيقة .

- ملحوظــــــــة :

- قد يحدث تغيير فى زمن النشاط الفنى ليصل إلى ٤٥ دقيقة حيث يعتبر الوقــت الــزائد خارج التقسيم الموضوع للبرنامج وذلك لما يتطلبه هذا النشاط من تجهيز قبل البدء فى النشاط
- يقــدم على مدار البرنامج (٣٦) نشاط من كل نوع بإجمالي (١٤٤) نشاط لجميع الأنشطة .
- ينفذ البرنامج فى المدة من شهر (ابريل ٢٠٠٢ إلى شهر يوليه ٢٠٠٢)
- تنفذ جميع الأنشطة بشكل جماعي مع الأطفال .

خامساً : تحديد كيفية تنفيذ البرنـامج :

قامــت الباحثة بتحديد المدى الزمنى للبرنامج وعدد الجلسات وزمن كل جلســة وكذلــك أهــداف البرنامج ومحتواه – لذلك كان لابد من القيام بدراسة استطلاعية للتدريب على البرنامج وهى كما يلى :

(١) تحديد الأجزاء المراد توصيلها :

حيــث يتم تحديدها من خلال المقياس الخاص بقياس المهارات اللازمة لتنمــية الاستعداد للقراءة والكتابة لدى الأطفال ذوى صعوبات فى التعلم بمرحلة الروضة.

(إعداد الباحثة)

إلـــى جانـــب الإطلاع على اليحوث والدراسات السابقة والتى تناولت موضوع صـــعوبات الـــتعلم المرتـــبطة بعملية القراءة والكتابة حيث يتم تحديد الأجزاء المطلوب قياسها وتطبيق البرنامج الخاص بها وهى :

- مهارات التعبير الشفوى .
- مهارة التمييز البصرى .
- مهارة التمييز السمعى .
- اكتساب عملية الكتابة .

(٢) تم اختبار عينة من الأطفال مكونة من (١٠) أطفال من الذى يعانوا من صعوبة فى تنمية المهارات السابق ذكرها – ويتراوح أعمارهم بين (٤ إلى ٥,٦) سنة .

(٢) تم مقابلة المشرفين على المدرسة ومدرسة الفصل وشرح لهم هدف البرنامج والأنشطة وكيفية تنفيذها .

(٣) تـــم اختيار مجموعة متنوعة من الأنشطة لتطبيقها على هذه العينة الاستطلاعية .

(٤) ثـــم يتم تطبيق المقياس مرة أخرى ومقارنة النتائج قبل وبعد تطبيق البرنامج لمعرفة مدى تأثير البرنامج وما هى الأخطاء التى وقع فيها الـــبرنامج – ومعـــرفة أحب الأنشطة على الطفل وأكثرهم توصيلاً للمعلومة .

سادساً : تحديد كيفية تقييم البرنامج :

يـــتم تقييم مدى فاعلية البرنامج من خلال تطبيق المقياس الخاص بقياس مهـــارات الاســـتعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات فى التعلم بمرحلة الروضة .

(إعداد الباحثة)

بعـــد أن يـــتم تطبـــيق البرنامج الخاص بالدراسة يتم تطبيق المقياس ثم تقارن نتائج قبل وبعد التطبيق للعينة الاساسية لمعرفة مدى تأثير البرنامج على الأطفال فى تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة .

القسم السادس

- الدراسة الاستطلاعية ونتائجها :

- أهداف الدراسة الاستطلاعية :

تهـــدف الباحـــثة مـــن الدراسة الاستطلاعية قبل البدء فى الدراسة الأساسية إلى التحقق من الأهداف الآتية :

(١) تحديد نسبة العينة المناسبة للدراسة والموجودة بالمدرسة .

(٢) تحديد عدد العينة المناسبة للتطبيق معها .

(٣) معـــرفة أهـــم الأنشطة الأكثر تأثيراً فى الأطفال (عينة الدراسة) والتى تسهم بشكل كبير فى إكساب الأطفال مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة .

(٤) توفير نوع من الألفة بين الأطفال (عينة الدراسة) بين الباحثة حتى لا يحـــدث أى نـــوع مـــن الخوف أو عدم الارتياح أثناء التطبيق الأساسى للبرنامج.

(٥) تمكن الباحثة من تحديد الزمن المناسب لتطبيق كل بعد من أبعاد المقياس وكذلك تحديد الزمن المناسب لتطبيق الأنشطة .

(٦) بناء المقياس الخاص بقياس مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة .

(٧) الحساب الصدق والثبات لأدوات الدراسة .

إجراءات الدراسة الاستطلاعية :

أولاً : مقابلة مع بعض المشرفات على الروضة :

حيث قامت الباحثة بمقابلة بعض المشرفات الذين يتعاملوا مباشراً من الأطفال حتى يكون لهم خبرة كبيرة مع الأطفال موضوع الدراسة من خلال الاحتكاك المستمر معهم .

- تهدف هذه المقابلة إلى :

(١) تحديد نسبة الأطفال الذين يعانوا من مشكلات فى تنمية المهارات الخاصة بالدراسة .

(٢) تحديد أحب الأنشطة لدى الأطفال وأشدها تأثيراً عليهم .

(٣) تحديد رأى المعلمين فى الزمن المناسب لكل نشاط.

ثانياً : اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية :

تم اختيار عينة من الأطفال بطريقة عشوائية يتراوح أعمارهم من (٤-٦) سنوات من إحدى المدارس التجريبية بمدينة الاسكندرية حيث يتم تطبيق المقياس على العينة كلها حوالى (١٠٠) طفل .

ثم قامت الباحثة باختيار حوالى (٣٠) طفل لتطبق عليهم مجموعة من الأنشطة المختارة والمتنوعة وذلك لمعرفة مدى استجابة الطفل لهذه الأنشطة وأى نوع كان له تأثير كبير على الأطفال وأى الأنشطة كان صعب على الطفل استيعابها .

- نتائج الدراسة الاستطلاعية :

أولاً : بالنسبة لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة :

(١) لاحظت الباحثة أن هناك أعداد كبيرة من العينة الاستطلاعية قادرة على حل وفهم أجزاء كثيرة جداً من المقياس - ولكن هناك عدد قليل من الأطفال غير قادرين على حل أجزاء من المقياس وبجمع هذه الأجزاء

وجد أنها تتعدى الدرجة المعيارية للمقياس وهذا يعنى أن هناك أطفال غير قادرين على حل المقياس بصورة صحيحة مما يعنى غياب هذه المهارات المؤهلة لعملية القراءة والكتابة عند الطفل .

(٢) تم تقنين المقياس والخروج بصلاحية التطبيق .

ثانياً : بالنسبة للبرنامج الخاص بتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة :

(١) لاحظت الباحثة أن أسلوب تقديم البرنامج فى شكل أنشطة متنوعة وجذابة وممتعة للطفل هى من أنسب الطرق لتوصيل هذه المهارات السابق ذكرها .

(٢) كما لاحظت الباحثة أن الأنشطة الحركية والقصصية والفنية هى من الأنشطة المحببة جداً لدى الطفل وذات صدى واسع فى إكساب الطفل المهارات الخاصة بإستعداد الطفل للقراءة والكتابة – لذا اهتمت الباحثة بتوفير عدد كبير ومتنوع من هذه الأنواع من الأنشطة حتى يحقق البرنامج هدفه على أكمل وجه .

(٣) أما بالنسبة للأنشطة العقلية فهى ذات صدى ولكنها تصعب على الطفل التكيف معها إلا عن طريق التكرار والتدريب المستمر والمساعدة من جانب الأنشطة الباقية لذا – حاولت الباحثة ألا يكون بداية شرح وإعطاء مهارة جديدة عن طريق النشاط العقلى بل حاولت الباحثة أن تكون البداية أما عن طريق النشاط الحركى أو الفنى .

(٤) حددت الباحثة الأنشطة المناسبة وحددت أولوية العرض والتى تتلاءم مع توصيل المهارات السابق ذكرها (مهارة التعبير الشفوى – مهارة التمييز البصرى – مهارة التمييز السمعى – عملية الكتابة) .

(٥) قامت الباحثة بتحديد زمن كل نشاط وعدد الأنشطة فى الجلسة الواحده .

(٦) ثم قامت الباحثة بتحديد عدد العينة الأساسية بواقع (٢٢) طفل.

القسم السابع

- إجراءات الدراسة وخطواتها :

(١) القيام بدراسة الاستطلاعية بهدف :

- بناء المقياس الخاص بقياس مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات فى التعلم بمرحلة الروضة .
- بناء برنامج خاص لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات فى التعلم بمرحلة الروضة .
- حساب الصدق والثبات لأدوات الدراسة .

(٢) اختيار مكان التطبيق بإحدى المدارس التجريبية بمدينة الإسكندرية.

(٣) اختيار العينة المناسبة للدراسة بناء على تطبيق المقياس الخاص بالدراسة .

(٤) تطبيق أدوات الدراسة وهى كما يلى :

- يتم تطبيق المقياس الخاص بالدراسة على عينة من الأطفال (٢٢) طفل .
- يتم بعد ذلك تطبيق البرنامج الخاص بالدراسة الحالية على العينة الاساسية خلال الفترة من (إبريل إلى يوليه ٢٠٠٢) بواقع ٣ جلسات أسبوعياً بإجمالى (٣٦) جلسة خلال ٣ شهور (مدة تطبيق البرنامج) وتقدم فى الجلسة الواحدة ٤ أنشطة مختلفة .
- بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تقوم الباحثة بتطبيق المقياس الخاص بالدراسة مرة آخرى على العينة الاساسية .
- يتم تحليل البيانات باستخدام الطرق الإحصائية المختلفة وتفسير النتائج فى ضوء الفروض المطروحة بالدراسة.

القسم الثامن :

المعالجة الاحصائية :

اســتخدمت الباحثة بعض من الأساليب الاحصائية المساعدة على تحليل وتفسير النتائج و المساهمة فى تقنين المقياس .

– الأساليب الإحصائية :

- المتوسط والإنحراف المعيارى وإختبار "ت".
- حساب نسبة الكسب المعدل بواسطة معادلة (بلاك) وحجم تأثير البرنامج بواسطة معادلة ايتا سكوبير.
- إستخدام معامل إرتباط بيرسون .

(١) تــم الاســتعانة باختبار " ت " T.Test لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مترابطين قبل وبعد تطبيق البرنامج .

$$\text{ت} = \frac{\text{د}}{\sqrt{\frac{(\text{د} - \text{دَ})^{٢}}{\text{ن} - ١}}}$$

حيث أن :

دَ = الفرق بين المتوسطين (القبلى والبعدى)

د = قيم الفرق بين المتوسطين .

ن = حجم العينه .

(٢) وايضــاً الاســتعانة بمعادلة (ايتا سكوير) لحساب حجم تأثير هذا البرنامج على الأطفال .

(٣) تم الاستعانة بمعادلة (جنتان) لحساب الثبات

$$\text{ر}_{١} = ٢\left[١ - \frac{\text{ع}^{٢} + \text{ع}^{٢}}{\text{ع}^{٢}}\right]$$

ر ١ = مقابل ثبات المقياس   ع٢ = تباين درجات النصف الاول

ع٢ = تباين درجات النصف الثانى ع٢ = التباين الكلى لدرجات المقياس

(٤) كمـــا تـــم الاســـتعانة بطريقة الف كرونباخ لحساب ثبات المقياس الخاص بالدراسة على النحو التالى

$$ر_{١١} = \frac{ن}{ن - ١} \left(\frac{١ - مجـ ع٢}{ع٢} \right)$$

حيث ان :

ر ١١ = معامل ثبات المقياس

ن   = عدد عبارات المحور

٢ع١ = تباين درجات الأفراد فى السؤال

٢ع = التباين درجات المحور

مجـــ = المجموع .

الفصل الخامس

نتائج الفروض ومناقشتها

اولاً : فروض الدراسة

الفرض الأول :

الفرع الأول : تفسير نتائج الفرع الأول .

الفرع الثانى : تفسير نتائج الفرع الثانى .

ثانياً : التوصيات والبحوث المقترحة .

ثالثاً : الملخص باللغة العربية .

الملخص باللغة الانجليزية .

النتائج ومناقشتها

يتـــناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة الحالية والتحقق من مـــدى صـــدق فروضه حيث تبدأ الباحثة بعرض للغرض واجزائه ثم عرض لنتائجه ثم تفسير هذه النتائج.

الفرض الأول :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والـــبعدي لتطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للطفل ذو صعوبات التعلم بمرحلة الروضة، لصالح القياس البعدي".

ولـــلتحقق مـــن صـــحة الفـــرض، قامت الباحثة بإستخدام إختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين لمعرفة الفروق فى متوسطات درجات أطفال الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للطفل ذو صعوبات التعلم بمرحلة الروضة على النحو التالي:-

أ-معـــرفة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة.

ب- معـــرفة الفـــروق بيـــن متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمـــرحلة الروضـــة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات الاستعداد للكتابة.

أ-معـــرفة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة.

أولاً : مهارات التعبير الشفوى:

١- قياس حصيلة مفردات الطفل اللغوية:

جدول (١)

يوضـــح دلالـــة الفـــروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة حصيلة مفردات الطفل اللغوية

	القياس القبلي ن = ٢٢		القياس البعدي ن = ٢٢		قيمة الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى			
ـارة حصـــيلة المفـــردات ية	٥,٤٥	٠,٨٠	٩,٣٦	١,٠٥	٣,٩١	١٨,٨٧	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢١) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٩٣ & ٠,٠١= ٢,٨٦١

أســـفرت النتائج المدونة بجدول (١) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوســـطات درجـــات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة حصيلة مفردات الطفل اللغوية. حيث كانت قـــيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق بين درجات القياس القبلي والبعدي للأطفـــال أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٢١) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة حصيلة مفردات الطفـــل اللغوية أدى إلى رفع مستوى القدرات التحصيلية للمفردات اللغوية لدى هؤلاء الأطفال.

وللوقـــوَف علـــى مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة حصيلة المفـــردات اللغويـــة لـــدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد

التطبـــيق وحجم تأثيره، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة (بـــلاك) وكـــذا حجـــم تأثير هذا البرنامج وفقا لمعادلة (إيتا سكوير) على النحو التالى:-

جدول (٢)

يوضـــح مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة حصيلة المفردات اللغوية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره

	درجة المهارة بعـــد التطبيق	درجة المهارة قـــبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(ك
مهـــارة حصيلة المفردات اللغوية	٩,٣٦	٥,٤٥	١٢	٥٩,٧	٠,٩٤			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٢) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج المقـــترح في رفع مهارة حصيلة المفردات اللغوية لدى الأطفال ذوى صعوبات الـــتعلم بمـــرحلة الروضة بعد التطبيق عن أن نسبة الكسب المعدل فى مستوى مهـــارة حصـــيلة المفـــردات اللغويـــة وفقاً لمعادلة (بلاك) الراجع إلى استخدام الـــبرنامج تســـاوى (٥٩,٧%) بالنســـبة للبعد الخاص بمهارة حصيلة المفردات اللغوية عن القياس القبلي لها.

كمـــا كـــان حجـــم تأثير هذا البرنامج فى رفع مهارة حصيلة المفردات اللغويـــة لـــدىِ الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وفقاً لمعادلـــة (إيـــتا سكوير) يقدر بـــ (٠,٩٤). وبمقارنة قيمة حجم تأثير البرنامج

المقترح الناتجة بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المقترح لتنمية مهارة حصيلة مفردات الطفل اللغوية ذات حجم تأثير " كبـــير " فـــى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة حصيلة المفردات اللغوية .

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج المعد قد ساهم بقوة فى رفع مستوى الأطفـــال ذوى صـــعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة حصيلة المفردات اللغوية وهذا التأثير الإيجابى للبرنامج يعتبر ذو حجم كبير نوعاً ويمكن الاعتماد عليه في أكساب هؤلاء الأطفال مهارة حصيلة المفردات اللغوية.

لذا يمكن القول أنه قد تحققت صحة هذه الجزئية من الفرض حيث توجد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي، في متوسطات درجـــات مهـــارة حصيلة المفردات اللغوية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة المحددة بالبحث لصالح القياس البعدي.

٢- قياس قدرة الطفل على تكوين حوار بجمل سليمة:

جدول (٣)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة القدرة على تكوين حوار بجمل سليمة

	القياس القبلي ن = ٢٢		القياس البعدي ن = ٢٢		قيمة الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى			
مهارة القدرة على تكوين حوار بجمل سليمة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم	٥,١٨	٠,٩١	٩,٥٥	٠,٨٠	٤,٣٧	٢٤,١٤	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢١) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٩٣ & ٠,٠١= ٢,٨٦١

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة قدرة الطفل على تكوين حوار بجمل سليمة. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق بين درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٢١) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة قدرة الطفل على تكوين حوار بجمل سليمة أدى إلى رفع مستوى هذه القدرة لدى هؤلاء الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة.

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة القدرة على تكوين حوار بجمل سليمة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة

بعـد التطبـيق وحجـم تأثيره، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلــة (بـلاك) وكذا حجم تأثير هذا البرنامج وفقا لمعادلة (إيتا سكوير) على النحو التالى:-

جدول (٤)

يوضـح مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة القدرة على تكوين حوار بجمـل سليمة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره

	درجة المهارة بعـد التطبيق	درجة المهارة قـبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
القدرة على تكوين ـل سليمة	٩,٥٥	٥,١٨	١٢	٦٤,١	٠,٩٧			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٤) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة القدرة على تكوين حوار بجمل سليمة لدى الأطفال ذوى صـعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق عن أن نسبة الكسب المعدل فى مستوى مهارة القدرة على تكوين حوار بجمل سليمة وفقاً لمعادلة (بلاك) الراجع إلـى اسـتخدام البرنامج تساوى (٦٤,١%) بالنسبة للبعد الخاص بمهارة القدرة على تكوين حوار بجمل سليمة عن القياس القبلي لها.

كمـا كـان حجم تأثير هذا البرنامج فى رفع مهارة القدرة على تكوين حـوار بجمـل سليمة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) يقدر بـ (٠,٩٧). وبمقارنة قيمة حجم تأثير

البرنامج المقترح الناتجة بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المقترح لتنمية مهارة قدرة الطفل على تكوين حوار بجمل سليمة ذات حجم تأثير " كبير " فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة القدرة على تكوين حوار بجمل سليمة.

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج المعد قد ساهم بقوة فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة القدرة على تكوين حوار بجمل سليمة وهذا التأثير الإيجابى للبرنامج يعتبر ذو حجم كبير نوعاً ويمكن الاعتماد عليه في أكساب هؤلاء الأطفال مهارة القدرة على تكوين حوار بجمل سليمة.

لذا يمكن القول أنه قد تحققت صحة هذه الجزئية من الفرض حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي، في متوسطات درجات مهارة القدرة على تكوين حوار بجمل سليمة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة المحددة بالبحث لصالح القياس البعدي.

٣- قياس قدرة الطفل على النطق الصحيح للكلمات:

جدول (٥)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة القدرة على النطق الصحيح للكلمات

	القياس القبلي ن = ٢٢		القياس البعدي ن = ٢٢		قيمة الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى			
القدرة على النطق ح للكلمات لدى الأطفال وبات التعلم	٥,٧٣	١,١٦	٩,٧٣	١,٠٨	٤,٠٠	٢٤,٨٢	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢١) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٩٣ & ٠,٠١= ٢,٨٦١

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٥) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة قدرة الطفل على النطق الصحيح للكلمات. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق بين درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٢١) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة قدرة الطفل على النطق الصحيح للكلمات أدى إلى رفع مستوى هذه القدرة لدى هؤلاء الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة.

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة القدرة على النطق الصحيح للكلمات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة (بلاك) وكذا حجم تأثير هذا البرنامج وفقا لمعادلة (إيتا سكوير) على النحو التالى:-

جدول (٦)

يوضح مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة القدرة على النطق الصحيح للكلمات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره

	درجة المهارة بعد التطبيق	درجة المهارة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
مهارة القدرة على النطق الصحيح للكلمات	٩,٧٣	٥,٧٣	١٢	٦٣,٨	٠,٩٦			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٦) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة القدرة على النطق الصحيح للكلمات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق عن أن نسبة الكسب المعدل فى مستوى مهارة القدرة على النطق الصحيح للكلمات وفقاً لمعادلة (بلاك) الراجع إلى استخدام البرنامج تساوى (٦٣,٨%) بالنسبة للبعد الخاص بمهارة القدرة على النطق الصحيح للكلمات عن القياس القبلي لها.

كمــا كــان حجم تأثير هذا البرنامج فى رفع مهارة القدرة على النطق الصــحيح للكلمــات لــدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) يقدر بــ (٠,٩٦). وبمقارنة قيمة حجم تأثير الــبرنامج المقترح بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المقترح لتنمية مهارة قدرة الطفل على النطق الصحيح للكلمات ذات حجم تأثير " كبير " فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة القدرة على النطق الصحيح للكلمات.

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج المعد قد ساهم بقوة فى رفع مستوى الأطفــال ذوى صــعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة القدرة على النطق الصــحيح للكلمــات وهــذا التأثير الإيجابى للبرنامج يعتبر ذو حجم كبير نوعاً ويمكــن الاعــتماد علــيه في أكساب هؤلاء الأطفال مهارة القدرة على النطق الصحيح للكلمات.

لذا يمكن القول أنه قد تحققت صحة هذه الجزئية من الفرض حيث توجد فــروق ذات دلالـــة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي، في متوسطات درجات مهارة القدرة على النطق الصحيح للكلمات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة المحددة بالبحث لصالح القياس البعدي.

٤- قياس قدرة الطفل على فهم التعليمات والأوامر وتنفيذها:

جدول (٧)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة القدرة على فهم التعليمات والأوامر وتنفيذها

	القياس القبلي ن = ٢٢		القياس البعدي ن = ٢٢		قيمة	قيمة	مستوى
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى	الفرق	"ت"	الدلالة
مهارة القدرة على فهم التعليمات والأوامر وتنفيذها	٧,٠٥	١,١٣	١٠,٢٧	٠,٨٨	٣,٢٢	١١,٢٧	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢١) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٩٣ & ٠,٠١= ٢,٨٦١

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٧) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة قدرة الطفل على فهم التعليمات والأوامر وتنفيذها. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق بين درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٢١) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة قدرة الطفل على فهم التعليمات والأوامر وتنفيذها أدى إلى رفع مستوى هذه القدرة لدى هؤلاء الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة.

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة القدرة على فهم التعليمات والأوامر وتنفيذها لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة

الروضـــة بعد التطبيق وحجم تأثيره، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة (بلاك) وكذا حجم تأثير هذا البرنامج وفقا لمعادلة (إيتا سكوير) على النحو التالي:-

جدول (٨)

يوضـــح مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة القدرة على فهم التعليمات والأوامـــر وتنفـــيذها لـــدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره

	درجة المهارة بعـــد التطبيق	درجة المهارة قـــبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
ارة القـــدرة على فهم ـــيمات والأوامـــر يذها	١٠,٢٧	٧,٠٠٥	١٢	٦٥,١	٠,٨٦			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٨) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة القدرة على فهم التعليمات والأوامر وتنفيذها لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق عن أن نسبة الكسب المعدل فـــى مســـتوى مهارة القدرة على فهم التعليمات والأوامر وتنفيذها وفقاً لمعادلة (بـــلاك) الراجع إلى استخدام البرنامج تساوى (٦٥,١%) بالنسبة للبعد الخاص بمهارة القدرة على فهم التعليمات والأوامر وتنفيذها عن القياس القبلي لها.

كمـــا كـــان حجـــم تأثـــير هذا البرنامج فى رفع مهارة القدرة على فهم التعليمات والأوامر وتنفيذها لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعـــد التطبيق وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) يقدر بـــ (٠,٨٦). وبمقارنة قيمة حجم

تأثـــير الـــبرنامج المقترح بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجـــدول نجد أن البرنامج المقترح لتنمية مهارة قدرة الطفل على فهم التعليمات والأوامـــر وتنفـــيذها ذات حجـــم تأثير " كبير " فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة القدرة على فهم التعليمات والأوامر وتنفيذها.

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج المعد قد ساهم بقوة فى رفع مستوى الأطفـــال ذوى صـــعوبات الـــتعلم بمرحلة الروضة في مهارة القدرة على فهم التعليمات والأوامر وتنفيذها وهذا التأثير الإيجابى للبرنامج يعتبر ذو حجم كبير نوعـــاً ويمكـــن الاعتماد عليه في أكساب هؤلاء الأطفال مهارة القدرة على فهم التعليمات والأوامر وتنفيذها.

لذا يمكن القول أنه قد تحققت صحة هذه الجزئية من الفرض حيث توجد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي، في متوسطات درجـــات مهارة القدرة على فهم التعليمات والأوامر وتنفيذها لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة المحددة بالبحث لصالح القياس البعدي.

ثانياً : مهارات التمييز البصرى:

١- قياس مهارة التكامل البصري:

جدول (٩)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة التكامل البصرى

	القياس القبلي ن = ٢٢		القياس البعدي ن = ٢٢		قيمة الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى			
التكامل البصرى	١,٩٥	٠,٦٥	٣,٦٤	٠,٤٩	١,٦٩	١٢,٢٠	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢١) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٩٣ & ٠,٠١= ٢,٨٦١

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٩) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة التكامل البصرى. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق بين درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٢١) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة التكامل البصرى أدى إلى رفع مستوى هذه القدرة لدى هؤلاء الأطفال.

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة التكامل البصرى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم

تأثيره، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة (بلاك) وكذا حجم تأثير هذا البرنامج وفقا لمعادلة (إيتا سكوير) على النحو التالى:-

جدول (١٠)

يوضح مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة التكامل البصرى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره

	درجة المهارة بعد التطبيق	درجة المهارة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير (٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
مهارة التكامل البصرى	٣,٦٤	١,٩٥	٥	٥٥,١	٠,٨٨			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (١٠) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة التكامل البصرى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق عن أن نسبة الكسب المعدل فى مستوى مهارة التكامل البصرى وفقاً لمعادلة (بلاك) الراجع إلى استخدام البرنامج تساوى (٥٥,١%) بالنسبة للبعد الخاص بمهارة التكامل البصرى عن القياس القبلي لها.

كما كان حجم تأثير هذا البرنامج فى رفع مهارة التكامل البصرى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) يقدر بـ (٠,٨٨). وبمقارنة قيمة حجم تأثير البرنامج المقترح الناتجة بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المقترح لتنمية مهارة التكامل البصرى ذات حجم تأثير " كبير " فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة التكامل البصرى .

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج المعد قد ساهم بقوة فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة التكامل البصرى وهذا التأثـــير الإيجـــابى للبرنامج يعتبر ذو حجم كبير نوعاً ويمكن الاعتماد عليه في أكساب هؤلاء الأطفال هذه المهارة.

لذا يمكن القول أنه قد تحققت صحة هذه الجزئية من الفرض حيث توجد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي، في متوسطات درجـــات مهـــارة التكامل البصرى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة المحددة بالبحث لصالح القياس البعدي.

<u>٢- قياس مهارة التمييز البصرى المتشابه والمختلف:</u>

جدول (١١)

يوضـــح دلالـــة الفـــروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمـــرحلة الروضـــة قـــبل وبعـــد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة التمييز البصرى المتشابه والمختلف

	القياس القبلي ن = ٢٢		القياس البعدي ن = ٢٢		قيمة الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى			
ـــارة التمييـــيز البصـــرى شابه والمختلف	٧,٠٩	١,٦٩	١١,٩٦	١,٣٦	٤,٨٧	١٤,٧٠	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢١) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٩٣ & ٠,٠١= ٢,٨٦١

أسفرت النتائج المدونة بجدول (١١) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة التمييز البصرى المتشابه والمختلف. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق بين درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٢١) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة التمييز البصرى المتشابه والمختلف أدى إلى رفع مستوى هذه القدرة لدى هؤلاء الأطفال.

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة التمييز البصرى المتشابه والمختلف لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة (بلاك) وكذا حجم تأثير هذا البرنامج وفقا لمعادلة (إيتا سكوير) على النحو التالى:- جدول (١٢)

يوضح مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة التمييز البصرى المتشابه والمختلف لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره

	درجة المهارة بعد التطبيق	درجة المهارة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
مهارة التمييز البصرى المتشابه والمختلف	١١,٩٦	٧,٠٩	١٧	٤٩,١	٠,٩١			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (١٢) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج المقــترح في رفع مهارة التمييز البصرى المتشابه والمختلف لدى الأطفال ذوى صـــعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق عن أن نسبة الكسب المعدل فى مســتوى مهارة التمييز البصرى المتشابه والمختلف وفقاً لمعادلة (بلاك) الراجع إلــى اســتخدام البرنامج تساوى (٤٩,١%) بالنسبة للبعد الخاص بمهارة التمييز البصرى المتشابه والمختلف عن القياس القبلي لها.

كمـا كـان حجـم تأثير هذا البرنامج فى رفع مهارة التمييز البصرى المتشـابه والمخـتلف لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) يقدر بـــ (٠,٩١). وبمقارنة قيمة حجم تأثير الـبرنامج المقترح الناتجة بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجـدول نجـد أن الـبرنامج المقـترح لتنمية مهارة التمييز البصرى المتشابه والمخـتلف ذات حجـم تأثير " كبير " فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة التمييز البصرى المتشابه والمختلف .

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج المعد قد ساهم بقوة فى رفع مستوى الأطفــال ذوى صــعوبات الــتعلم بمرحلة الروضة في مهارة التمييز البصرى المتشــابه والمخـتلف وهذا التأثير الإيجابى للبرنامج يعتبر ذو حجم كبير نوعاً ويمكن الاعتماد عليه في أكساب هؤلاء الأطفال هذه المهارة.

لذا يمكن القول أنه قد تحققت صحة هذه الجزئية من الفرض حيث توجد فــروق ذات دلالــة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي، في متوسطات

درجات مهارة التمييز البصرى المتشابه والمختلف لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة المحددة بالبحث لصالح القياس البعدي.

<u>٣- قياس مهارة التمييز البصرى للترتيب والتصنيف:</u>

جدول (١٣)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة التمييز البصرى للترتيب والتصنيف

	القياس القبلي ن = ٢٢		القياس البعدي ن = ٢٢		قيمة الفرق	قيمة "ت"
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى		
مهارة التمييز البصرى للترتيب والتصنيف	٢,٣٦	٠,٥٨	٤,٩١	٠,٦١	٢,٥٥	١٣,٩٢

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢١) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٩٣ & ٠,٠١= ٢,٨٦١

أسفرت النتائج المدونة بجدول (١٣) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة التمييز البصرى للترتيب والتصنيف. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق بين درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٢١) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة التمييز البصرى للترتيب والتصنيف أدى إلى رفع مستوى هذه القدرة لدى هؤلاء الأطفال.

وللوقــوف علـــى مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة التمييز البصرى للترتيب والتصنيف لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعــد التطبــيق وحجــم تأثيره، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلـــة (بــلاك) وكذا حجم تأثير هذا البرنامج وفقا لمعادلة (إيتا سكوير) على النحو التالى:-

جدول (١٤)

يوضـــح مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة التمييز البصرى للترتيب والتصـــنيف لـــدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره

	درجة المهارة بعــــد التطبيق	درجة المهارة قـــبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
ـارة التمـيـيز البصرى تيب والتصنيف	٤,٩١	٢,٣٦	٧	٥٤,٩	٠,٩٠			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (١٤) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج المقـــترح في رفع مهارة التمييز البصرى للترتيب والتصنيف لدى الأطفال ذوى صـــعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق عن أن نسبة الكسب المعدل فى مستوى مهارة التمييز البصرى للترتيب والتصنيف وفقاً لمعادلة (بلاك) الراجع إلـــى اســـتخدام البرنامج تساوى (٥٤,٩%) بالنسبة للبعد الخاص بمهارة التمييز البصرى للترتيب والتصنيف عن القياس القبلي لها.

كما كان حجم تأثير هذا البرنامج فى رفع مهارة التمييز البصرى للترتيب والتصنيف لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) يقدر بـ (٠,٩٠). وبمقارنة قيمة حجم تأثير البرنامج المقترح الناتجة بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المقترح لتنمية مهارة التمييز البصرى للترتيب والتصنيف ذات حجم تأثير " كبير " فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة التمييز البصرى للترتيب والتصنيف .

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج المعد قد ساهم بقوة فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة التمييز البصرى للترتيب والتصنيف وهذا التأثير الإيجابى للبرنامج يعتبر ذو حجم كبير نوعاً ويمكن الاعتماد عليه في أكساب هؤلاء الأطفال هذه المهارة.

لذا يمكن القول أنه قد تحققت صحة هذه الجزئية من الفرض حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي، في متوسطات درجات مهارة التمييز البصرى للترتيب والتصنيف لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة المحددة بالبحث لصالح القياس البعدي.

٤- قياس مهارة التمييز البصرى بين الشكل والأرضية:

جدول (١٥)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة التمييز البصرى بين الشكل والأرضية

	القياس القبلي ن = ٢٢		القياس البعدي ن = ٢٢		قيمة	قيمة	مستوى
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى	الفرق	"ت"	الدلالة
مهارة التمييز البصرى بين الشكل والأرضية	١,٩٦	٠,٦٥	٤,٤١	٠,٦٧	٢,٤٥	١٤,٣٨	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢١) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٩٣ & ٠,٠١= ٢,٨٦١

أسفرت النتائج المدونة بجدول (١٥) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة التمييز البصرى بين الشكل والأرضية. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق بين درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٢١) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة التمييز البصرى بين الشكل والأرضية أدى إلى رفع مستوى هذه القدرة لدى هؤلاء الأطفال.

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة التمييز البصرى بين الشكل والأرضية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة (بلاك) وكذا حجم تأثير هذا البرنامج وفقا لمعادلة (إيتا سكوير) على النحو التالى:-

جدول (١٦)

يوضح مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة التمييز البصرى بين الشكل والأرضـــية لـــدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره

	درجة المهارة بعد التطبيق	درجة المهارة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
مهارة التمييز البصرى بين الشكل والأرضية	٤,٤١	١,٩٦	٦	٦٠,٦	٠,٩١			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (١٦) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة التمييز البصرى بين الشكل والأرضية لدى الأطفال ذوى صـــعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق عن أن نسبة الكسب المعدل فى مســتوى مهـــارة التميـــيز البصرى بين الشكل والأرضية وفقاً لمعادلة (بلاك) الـــراجع إلى استخدام البرنامج تساوى (٦٠,٦%) بالنسبة للبعد الخاص بمهارة التمييز البصرى بين الشكل والأرضية عن القياس القبلي لها.

كمـــا كان حجم تأثير هذا البرنامج فى رفع مهارة التمييز البصرى بين الشـــكل والأرضـــية لـــدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) يقدر بـــ (٠,٩١). وبمقارنة قيمة حجم تأثير الـــبرنامج المقترح الناتجة بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجـــدول نجـــدَ أن الـــبرنامج المقترح لتنمية مهارة التمييز البصرى بين الشكل

والأرضـــية ذات حجـــم تأثير " كبير " فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة التمييز البصرى بين الشكل والأرضية .

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج المعد قد ساهم بقوة فى رفع مستوى الأطفـــال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة التمييز البصرى بين الشـــكل والأرضـــية وهـــذا التأثير الإيجابى للبرنامج يعتبر ذو حجم كبير نوعاً ويمكن الاعتماد عليه في أكساب هؤلاء الأطفال هذه المهارة.

لذا يمكن القول أنه قد تحققت صحة هذه الجزئية من الفرض حيث توجد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي، في متوسطات درجـــات مهـــارة التميـــيز البصـــرى بين الشكل والأرضية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة المحددة بالبحث لصالح القياس البعدي.

<u>٥- قياس مهارة الإغلاق البصرى:</u>

جدول (١٧)

يوضـــح دلالـــة الفـــروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمـــرحلة الروضـــة قـــبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة الإغلاق البصرى

	القياس القبلي ن = ٢٢		القياس البعدي ن = ٢٢		قيمة الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى			
مهارة الإغلاق البصرى	٢,٦٤	٠,٥٨	٥,١٨	٠,٧٣	٢,٥٤	١٦,١٧	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢١) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٩٣ & ٠,٠١= ٢,٨٦١

أسفرت النتائج المدونة بجدول (١٧) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة الإغلاق البصرى. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق بين درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٢١) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة الإغلاق البصرى أدى إلى رفع مستوى هذه القدرة لدى هؤلاء الأطفال.

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة الإغلاق البصرى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة (بلاك) وكذا حجم تأثير هذا البرنامج وفقا لمعادلة (إيتا سكوير) على النحو التالى:-

جدول (١٨)

يوضح مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة الإغلاق البصرى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره

	درجة المهارة بعد التطبيق	درجة المهارة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
مهارة الإغلاق البصرى	٥,١٨	٢,٦٤	٨	٤٧,٤	٠,٩٣			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (١٨) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة الإغلاق البصرى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم

بمـــرحلة الروضـــة بعد التطبيق عن أن نسبة الكسب المعدل فى مستوى مهارة الإغلاق البصرى وفقاً لمعادلة (بلاك) الراجع إلى استخدام البرنامج تساوى (٤٧,٤%) بالنسبة للبعد الخاص بمهارة الإغلاق البصرى عن القياس القبلي لها.

كما كان حجم تأثير هذا البرنامج فى رفع مهارة الإغلاق البصرى لدى الأطفـــال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وفقاً لمعادلة (إيتا ســكوير) يقدر بـــ (٠,٩٣). وبمقارنة قيمة حجم تأثير البرنامج المقترح الناتجة بالدرجـــات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المقترح لتنمية مهارة الإغلاق البصرى ذات حجم تأثير " كبير " فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة الإغلاق البصرى .

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج المعد قد ساهم بقوة فى رفع مستوى الأطفـــال ذوى صـــعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة الإغلاق البصرى وهـــذا التأثير الإيجابى للبرنامج يعتبر ذو حجم كبير نوعاً ويمكن الاعتماد عليه في أكساب هؤلاء الأطفال هذه المهارة.

لذا يمكن القول أنه قد تحققت صحة هذه الجزئية من الفرض حيث توجد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي، في متوسطات درجـــات مهـــارة الإغلاق البصرى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة المحددة بالبحث لصالح القياس البعدي.

٦- قياس مهارة الذاكرة البصرية:

جدول (١٩)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة الذاكرة البصرية

	القياس القبلي ن = ٢٢		القياس البعدي ن = ٢٢		قيمة الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى			
مهارة الذاكرة البصرية	١,٨٦	٠,٤٧	٣,٦٨	٠,٥٧	١,٨٢	١١,٦٤	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢١) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٩٣ & ٠,٠١= ٢,٨٦١

أسفرت النتائج المدونة بجدول (١٩) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة الذاكرة البصرية. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق بين درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٢١) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة الذاكرة البصرية أدى إلى رفع مستوى هذه القدرة لدى هؤلاء الأطفال.

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة الذاكرة البصرية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة (بلاك) وكذا حجم تأثير هذا البرنامج وفقا لمعادلة (إيتا سكوير) على النحو التالى:-

جدول (٢٠)

يوضح مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة الذاكرة البصرية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره

	درجة المهارة بعد التطبيق	درجة المهارة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير (٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
ة الذاكرة البصرية	٣,٦٨	١,٨٦	٥	٥٧,٩	٠,٨٧			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٢٠) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة الذاكرة البصرية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق عن أن نسبة الكسب المعدل فى مستوى مهارة الذاكرة البصرية وفقاً لمعادلة (بلاك) الراجع إلى استخدام البرنامج تساوى (٥٧,٩%) بالنسبة للبعد الخاص بمهارة الذاكرة البصرية عن القياس القبلي لها.

كما كان حجم تأثير هذا البرنامج فى رفع مهارة الذاكرة البصرية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) يقدر بـ (٠,٨٧). وبمقارنة قيمة حجم تأثير البرنامج المقترح الناتجة بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المقترح لتنمية مهارة الذاكرة البصرية ذات حجم تأثير " كبير " فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة الذاكرة البصرية .

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج المعد قد ساهم بقوة فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة الذاكرة البصرية وهذا

التأثــير الإيجــابى للبرنامج يعتبر ذو حجم كبير نوعاً ويمكن الاعتماد عليه في أكساب هؤلاء الأطفال هذه المهارة.

لذا يمكن القول أنه قد تحققت صحة هذه الجزئية من الفرض حيث توجد فــروق ذات دلالــة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي، في متوسطات درجــات مهــارة الذاكــرة البصرية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة المحددة بالبحث لصالح القياس البعدي.

ثالثاً : مهارات التمييز السمعى:

١- قياس مهارة التكامل السمعي:

جدول (٢١)

يوضــح دلالــة الفــروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة التكامل السمعى

	القياس القبلي ن = ٢٢		القياس البعدي ن = ٢٢		قيمة الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى			
مهارة التكامل السمعى	٢,٠٠	٠,٣١	٣,٦٤	١,١٤	١,٦٤	٦,٧٦	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢١) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٩٣ & ٠,٠١= ٢,٨٦١

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٢١) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوســطات درجــات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبــيق الــبرنامج المقترح لتنمية مهارة التكامل السمعى. حيث كانت قيم "ت" المحســوبة المعبرة عن هذه الفروق بين درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال

أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٢١) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة التكامل السمعى أدى إلى رفع مستوى هذه القدرة لدى هؤلاء الأطفال.

وللوقـوف علـى مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة التكامل السمعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة (بلاك) وكذا حجم تأثير هذا البرنامج وفقا لمعادلة (إيتا سكوير) على النحو التالى:-

جدول (٢٢)

يوضـح مـدى فعالـية البرنامج المقترح في رفع مهارة التكامل السمعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره

	درجة المهارة بعد التطبيق	درجة المهارة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
التكامل السمعى	٣,٦٤	٢,٠٠	٥	٥٤,٧	٠,٦٩		✓	

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٢٢) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج المقـترح فـي رفـع مهارة التكامل السمعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمـرحلة الروضـة بعد التطبيق عن أن نسبة الكسب المعدل فى مستوى مهارة الـتكامل السـمعى وفقاً لمعادلة (بلاك) الراجع إلى استخدام البرنامج تساوى (٥٤,٧%) بالنسبة للبعد الخاص بمهارة التكامل السمعى عن القياس القبلي لها.

كمـــا كان حجم تأثير هذا البرنامج فى رفع مهارة التكامل السمعى لدى الأطفـــال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وفقاً لمعادلة (إيتا ســكوير) يقدر بـــ (٠,٦٩). وبمقارنة قيمة حجم تأثير البرنامج المقترح الناتجة بالدرجـــات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المقـــترح لتنمـــية مهـــارة التكامل السمعى ذات حجم تأثير " متوسط " فى رفع مســـتوى الأطفـــال ذوى صـــعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة التكامل السمعى .

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج المعد قد ساهم بقوة فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة التكامل السمعى وهذا التأثـــير الإيجـــابى للبرنامج يعتبر ذو حجم كبير نوعاً ويمكن الاعتماد عليه في أكساب هؤلاء الأطفال هذه المهارة.

لذا يمكن القول أنه قد تحققت صحة هذه الجزئية من الفرض حيث توجد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي، في متوسطات درجـــات مهـــارة الـــتكامل السمعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة المحددة بالبحث لصالح القياس البعدي.

٢- قياس مهارة التمييز السمعي المتشابه والمختلف:

جدول (٢٣)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة التمييز السمعى المتشابه والمختلف

	القياس القبلي ن = ٢٢		القياس البعدي ن = ٢٢		قيمة الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى			
مهارة التمييز السمعى المتشابه والمختلف	٦,٩٦	١,٦٨	١١,٥٩	١,٣٣	٤,٦٣	٩,١٣	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢١) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٩٣ & ٠,٠١= ٢,٨٦١

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٢٣) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة التمييز السمعى المتشابه والمختلف. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق بين درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٢١) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة التمييز السمعى المتشابه والمختلف أدى إلى رفع مستوى هذه القدرة لدى هؤلاء الأطفال.

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة التمييز السمعى المتشابه والمختلف لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة

بعـــد التطبـــيق وحجـــم تأثيره، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلـــة (بـــلاك) وكذا حجم تأثير هذا البرنامج وفقا لمعادلة (إيتا سكوير) على النحو التالى:-

جدول (٢٤)

يوضـــح مـــدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة التمييز السمعى المتشابه والمخـــتلف لـــدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره

	درجة المهارة بعـــد التطبيق	درجة المهارة قـــبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
مهـــارة التمييـــز السمعى المتشابه والمختلف	١١,٥٩	٦,٩٦	١٧	٤٦,١	٠,٨٠			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٢٤) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج المقـــترح فـــي رفع مهارة التمييزالسمعىالمتشابه والمختلف لدى الأطفال ذوى صـــعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق عن أن نسبة الكسب المعدل فى مســـتوى مهارة التمييز السمعى المتشابه والمختلف وفقاً لمعادلة (بلاك) الراجع إلـــى اســـتخدام البرنامج تساوى (٤٦,١%) بالنسبة للبعد الخاص بمهارة التمييز السمعى المتشابه والمختلف عن القياس القبلي لها.

كمـــا كـــان حجـــم تأثـــير هذا البرنامج فى رفع مهارة التمييز السمعى المتشـــابه والمخـــتلف لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) يقدر بـــ (٠,٨٠). وبمقارنة قيمة حجم تأثير

البرنامج المقترح بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المقترح لتنمية مهارة التمييز السمعى المتشابه والمختلف ذات حجم تأثير " كبير " فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة التمييز السمعى المتشابه والمختلف .

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج المعد قد ساهم بقوة فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة التمييز السمعى المتشابه والمختلف وهذا التأثير الإيجابى للبرنامج يعتبر ذو حجم كبير نوعاً ويمكن الاعتماد عليه في أكساب هؤلاء الأطفال هذه المهارة.

لذا يمكن القول أنه قد تحققت صحة هذه الجزئية من الفرض حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي، في متوسطات درجات مهارة التمييز السمعى المتشابه والمختلف لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة المحددة بالبحث لصالح القياس البعدي.

٣- قياس مهارة التمييز السمعي للترتيب والتصنيف:

جدول (٢٥)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة التمييز السمعى للترتيب والتصنيف

	القياس القبلي ن = ٢٢		القياس البعدي ن = ٢٢		قيمة	قيمة	مس
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى	الفرق	"ت"	الدلا
مهارة التمييز السمعى للترتيب والتصنيف	٢,٤٥	٠,٦٠	٥,٠٥	٠,٩٠	٢,٦٠	١٢,٠٦	٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢١) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٩٣ & ٠,٠١= ٢,٨٦١

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٢٥) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة التمييز السمعى للترتيب والتصنيف. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق بين درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٢١) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة التمييز السمعى للترتيب والتصنيف أدى إلى رفع مستوى هذه القدرة لدى هؤلاء الأطفال.

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة التمييز السمعى للترتيب والتصنيف لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً

لمعادلـــة (بـــلاك) وكذا حجم تأثير هذا البرنامج وفقا لمعادلة (إيتا سكوير) على النحو التالى:-

جدول (٢٦)

يوضـــح مـــدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة التميز السمعى للترتيب والتصـــنيف لـــدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره

	درجة المهارة بعـــــد التطبيق	درجة المهارة قـــبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير (٠,٢) صغير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
ـارة التميـيز السمعى رتيب والتصنيف	٥,٠٥	٢,٤٥	٧	٥٧,١	٠,٨٧			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٢٦) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج المقـــترح في رفع مهارة التمييز السمعى للترتيب والتصنيف لدى الأطفال ذوى صـــعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق عن أن نسبة الكسب المعدل فى مســـتوى مهارة التمييز السمعى للترتيب والتصنيف وفقاً لمعادلة (بلاك) الراجع إلـــى اســـتخدام البرنامج تساوى (٥٧,١%) بالنسبة للبعد الخاص بمهارة التمييز السمعى للترتيب والتصنيف عن القياس القبلي لها.

كما كان حجم تأثير هذا البرنامج فى رفع مهارة التمييز السمعى للترتيب والتصنيف لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وفقاً لمعادلـــة (إيـــتاَ سكوير) يقدر بـــ (٠,٨٧). وبمقارنة قيمة حجم تأثير البرنامج المقترح الناتجة بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد

أن البرنامج المقترح لتنمية مهارة التمييز السمعى للترتيب والتصنيف ذات حجم تأثير " كبير " فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة التمييز السمعى للترتيب والتصنيف .

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج المعد قد ساهم بقوة فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة التمييز السمعى للترتيب والتصنيف وهذا التأثير الإيجابى للبرنامج يعتبر ذو حجم كبير نوعاً ويمكن الاعتماد عليه في أكساب هؤلاء الأطفال هذه المهارة.

لذا يمكن القول أنه قد تحققت صحة هذه الجزئية من الفرض حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي، في متوسطات درجات مهارة التمييز السمعى للترتيب والتصنيف لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة المحددة بالبحث لصالح القياس البعدي.

٤- قياس مهارة التمييز السمعي بين الشكل والأرضية:

جدول (٢٧)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة التمييز السمعى بين الشكل والأرضية

	القياس القبلي ن = ٢٢		القياس البعدي ن = ٢٢		قيمة الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى			
مهارة التمييز السمعى بين الشكل والأرضية	١,٩١	٠,٩٢	٣,٩٦	٠,٧٩	٢,٠٥	١١,٣٧	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢١) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٩٣ & ٠,٠١= ٢,٨٦١

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٢٧) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة التمييز السمعى بين الشكل والأرضية. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق بين درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٢١) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة التمييز السمعى بين الشكل والأرضية أدى إلى رفع مستوى هذه القدرة لدى هؤلاء الأطفال.

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة التمييز السمعى بين الشكل والأرضية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة

الروضـــة بعد التطبيق وحجم تأثيره، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة (بلاك) وكذا حجم تأثير هذا البرنامج وفقا لمعادلة (إيتا سكوير) على النحو التالى:-

جدول (٢٨)

يوضح مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة التمييز السمعى بين الشكل والأرضـــية لـــدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره

	درجة المهارة بعـــد التطبيق	درجة المهارة قـــبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
مهارة التمييز السمعى بين الشكل والأرضية	٣,٩٦	١,٩١	٦	٥٠,١	٠,٨٦			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٢٨) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة التمييز السمعى بين الشكل والأرضية لدى الأطفال ذوى صـــعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق عن أن نسبة الكسب المعدل فى مستوى مهارة التمييز السمعى بين الشكل والأرضية وفقاً لمعادلة (بلاك) الراجع إلـــى اســـتخدام البرنامج تساوى (٥٠,١%) بالنسبة للبعد الخاص بمهارة التمييز السمعى بين الشكل والأرضية عن القياس القبلي لها.

كمـــا كـــان حجم تأثير هذا البرنامج فى رفع مهارة التمييز السمعى بين الشـــكل والأرضـــية لـــدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) يقدر بـــ (٠,٨٦). وبمقارنة قيمة حجم تأثير

البرنامج المقترح الناتجة بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المقترح لتنمية مهارة التمييز السمعى بين الشكل والأرضية ذات حجم تأثير " كبير " فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة التمييز السمعى بين الشكل والأرضية .

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج المعد قد ساهم بقوة فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة التمييز السمعى بين الشكل والأرضية وهذا التأثير الإيجابى للبرنامج يعتبر ذو حجم كبير نوعاً ويمكن الاعتماد عليه في أكساب هؤلاء الأطفال هذه المهارة.

لذا يمكن القول أنه قد تحققت صحة هذه الجزئية من الفرض حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي البعدي، في متوسطات درجات مهارة التمييز السمعى بين الشكل والأرضية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة المحددة بالبحث لصالح القياس البعدي.

٥- قياس مهارة الإغلاق السمعي:

جدول (٢٩)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة الإغلاق السمعى

	القياس القبلي ن = ٢٢		القياس البعدي ن = ٢٢		قيمة الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى			
مهارة الإغلاق السمعى	٢,٥٩	٠,٨٠	٥,٠٥	٠,٧٢	٢,٤٦	١٧,١٦	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢١) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٩٣ & ٠,٠١= ٢,٨٦١

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٢٩) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة الإغلاق السمعى. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق بين درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٢١) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة الإغلاق السمعى أدى إلى رفع مستوى هذه القدرة لدى هؤلاء الأطفال.

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة الإغلاق السمعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة (بلاك) وكذا حجم تأثير هذا البرنامج وفقا لمعادلة (إيتا سكوير) على النحو التالى:-

جدول (٣٠)

يوضح مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة الإغلاق السمعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره

	درجة المهارة بعد التطبيق	درجة المهارة قبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
مهارة الإغلاق السمعى	٥,٠٥	٢,٥٩	٨	٤٥,٥	٠,٩٣			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٠) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة الإغلاقالسمعىلدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضـــة بعـــد التطبيق عن أن نسبة الكسب المعدل فى مستوى مهارة الإغلاق الســـمعى وفقاً لمعادلة (بلاك) الراجع إلى استخدام البرنامج تساوى (٤٥,٥%) بالنسبة للبعد الخاص بمهارة الإغلاق السمعى عن القياس القبلي لها.

كمـــا كان حجم تأثير هذا البرنامج فى رفع مهارة الإغلاق السمعى لدى الأطفـــال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وفقاً لمعادلة (إيتا ســـكوير) يقدر بـــ (٠,٩٣). وبمقارنة قيمة حجم تأثير البرنامج المقترح الناتجة بالدرجـــات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المقترح لتنمية مهارة الإغلاق السمعى ذات حجم تأثير " كبير " فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة الإغلاق السمعى.

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج المعد قد ساهم بقوة فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة الإغلاق السمعى وهذا

التأثير الإيجابى للبرنامج يعتبر ذو حجم كبير نوعاً ويمكن الاعتماد عليه في أكساب هؤلاء الأطفال هذه المهارة.

لذا يمكن القول أنه قد تحققت صحة هذه الجزئية من الفرض حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي، في متوسطات درجات مهارة الإغلاق السمعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة المحددة بالبحث لصالح القياس البعدي.

٦- قياس مهارة الذاكرة السمعية:

جدول (٣١)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة الذاكرة السمعية

	القياس القبلي ن = ٢٢		القياس البعدي ن = ٢٢		قيمة الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى			
مهارة الذاكرة السمعية	٢,٠٩	٠,٦٨	٣,٥٤	٠,٦٠	١,٤٥	٧,٩٥	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢١) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٩٣ & ٠,٠١= ٢,٨٦١

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣١) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة الذاكرة السمعية. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق بين درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٢١) لصالح القياس البعدي. مما

يــدل على أن تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة الذاكرةالسمعيةأدى إلى رفع مستوى هذه القدرة لدى هؤلاء الأطفال.

وللوقــوف علـــى مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة الذاكرة السمعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة (بلاك) وكذا حجم تأثير هذا البرنامج وفقا لمعادلة (إيتا سكوير) على النحو التالى:-

جدول (٣٢)

يوضـــح مـــدى فعالـــية البرنامج المقترح في رفع مهارة الذاكرة السمعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره

	درجة المهارة بعـــد التطبيق	درجة المهارة قـــبل التطبيق	الدرجة العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
الذاكرة السمعية	٣,٥٤	٢,٠٩	٥	٤٩,٨	٠,٧٥		✓	

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٢) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج المقــترح فـــي رفـــع مهارة الذاكرة السمعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمـــرحلة الروضـــة بعد التطبيق عن أن نسبة الكسب المعدل فى مستوى مهارة الذاكرة السمعية وفقاً لمعادلة (بلاك) الراجع إلى استخدام البرنامج تساوى (٤٨,٨ %) بالنسبة للبعد الخاص بمهارة الذاكرة السمعية عن القياس القبلي لها.

كمـــا كان حجم تأثير هذا البرنامج فى رفع مهارة الذاكرة السمعية لدى الأطفـــال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وفقاً لمعادلة (إيتا

ســكوير) يقدر بــ (٠,٧٥). وبمقارنة قيمة حجم تأثير البرنامج المقترح الناتجة بالدرجـــات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المقـــترح لتنمـــية مهـــارة الذاكرة السمعية ذات حجم تأثير " متوسط " فى رفع مســـتوى الأطفـــال ذوى صـــعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة الذاكرة السمعية.

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج المعد قد ساهم بقوة فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة الذاكرة السمعية وهذا التأثير الإيجابى للبرنامج يعتبر ذو حجم متوسط ويمكن الاعتماد عليه في أكساب هؤلاء الأطفال هذه المهارة.

لذا يمكن القول أنه قد تحققت صحة هذه الجزئية من الفرض حيث توجد فــروق ذات دلالـــة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي، في متوسطات درجـــات مهـــارة الذاكـــرة السمعية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة المحددة بالبحث لصالح القياس البعدي.

** تفسير نتائج الفرع الاول من الغرض الرئيسى :

أوضــحت النــتائج المدونة بالجداول من (١ إلى ٣٢) ان هناك فروق ذات دلالـــة احصائية بين القياس القبلى والقياس البعدى فى متوسطات درجات الأطفـــال ذوى صـــعوبات التعلم بمرحلة الروضة نحو تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لصالح القياس البعدى – وهذا يتضح من خلال أداء هؤلاء الأطفال تجاة البرنامج المقدم لعم – فقد اوضحت النتائج مدى وعى وإدراك الأطفال بمهارات الاســتعداد للقــراءة وذلك من خلال زيادة وصيلتهم اللغوية وكذلك زيادة قدرته على تكوين جدار سليم بينه وبين الأخرين هذا إلى جانب ظهور تسحن كبير فى نطق الكلمات المختلفة .

كمـــا كان سلوك الأطفال تجاه البعد الثانى وهو بعد التمييز البصرى ذا مســتوى عـــالى فقد ظهر الأطفال مهارة عالية فى اكتساب القدرة على ادراك الاشــياء المتشـــابه والمختلفة وكذلك ادراك القدرة على ترتيب الأحداث بشكل منتظم بناء على الصور المعروضة على الطفل وقد تمكن تبعاً لذلك من ترتيب الحــروف بشــكل منــتظم وسليم هذا إلى جانب التطور الذى ظهر فى سلوك الأطفـــال نحو زيادة قدرته على تمييز الشئ المطلوب بالرغم من وجودة وسط عوامــل تشتت كبيرة وكذلك اكتساب الطفل زيادة فى مهارة الإغلاق البصرى والــتكامل الــبعدى – وهذا كله يؤدى بدورة إلى زيادة قدرة الطفل على تمييز الحــروف الابجدية وتمييز اشكالها وتكوين صورة ذهنية لهم – هذا إلى البراعة الــتى اظهرها الأطفال نحو زيادة مهارة الذاكرة البعدية – مما سهل على الطفل تذكر اسماء الحروف واشكالها بدون رؤيتها .

وينطـــبق نفـــس التطور على البعد الثالث من البرنامج وهو زيادة قدرة هـــؤلاء الأطفال على اكتساب المهارات المرتبطة بالتمييز السمعى سواء تمييز الأصـــوات المَتشـــابة والمختلفة او ترتيب الأصوات سمعياً ا، زيادة قدرته على الــتكامل الســمعى وهذا كله بدوره تجعل الطفل أكثر قدرة على تمييز اصوات

الحـــروف وطبعاً للبعد الثاني والأول – فبذلك يستطيع الطفل أن ينطق الحروف والكلمات بطريقة صحيحة وكذلك يستطيع ان يميز بين اشكالها المختلفة ويفرق بين أصوات الحروف بعضها البعض – هذا إلى جانب زيادة قدرته على تكوين الكلمات البسيطة وتمييزها عن الآخرين.

وهـــذا كلـــه بدوره يوضح لنا مدى اكتساب الأطفال ذوى صعوبات فى التعلم بمرحلة الروضة لمهارات الاستعداد للقراءة – وهذا يرجع إلى الدور الذى اســـهم به البرنامج المؤلف من قبل الباحثة نحو اكساب هؤلاء الأطفال مهارات الاســـتعداد للقراءة ودور الأنشطة المحببة إلى الطفل فى تمييز الطفل للحروف الابجدية مما أدى إلى رفع مستوى مهارات الطفل الخاصة بعملية تعلم القراءة .

وممـــا ســـبق نســـتطيع ان نستنتج ان البرنامج الخاص بتنمية مهارات الاستعداد للقراءة قد ساهم بقدر كبير فى زيادة ادراك وفهم الطفل لهذه المهارات وكذلك سهل على الطفل امكانية معرفة وادراك الحروف الاجدية وتمييزها عن بعضها .

وتـــتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة Jager (200) وهـــى تهـــدف محاولة اعطاء طريقة جديدة تنمى جوانب اللغة عند الطفل ذوى صعوبات فى التعلم من خلال برنامج يعتمد على الوسائل السمعية والبصرية – وقد اعطت الدراسة نتائج هامة واكدت على فعالية هذا الاسلوب وخاصة الطفل الـــذى يعانى من صعوبة فى التعلم وما يتبع ذلك من صعوبة فى اكتساب اللغة وما يتبعها من تعلم للقراءة والنطق الصحيح .

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة آخرى مثل دراسة (1999) Roderick حيـــث تهـــدف هذه الدراسة إلى استخدام استراتيجية التدخل لدى الأطفـــال المعرضين للفشل فى القراءة بمرحلة الروضة وقد اسفرت نتائج هذه الدراسة على ظهور تحسن ملحوظ ولكن هناك نسبة ٢٥ % من هؤلاء الأطفال مازالوا معرضين للفشل فى القراءة .

تتفق ايضاً دراسة Churchill (1992) مع الدراسة الحالية حيث تهدف إلـــى تحســـين قدرة الطفل على اكتساب مهارات القراءة من خلال تنمية الوعى الصوتى والادراك الحاسى (سمع - بصر) وقد اظهرت نتائج الدراسة بضرورة دمج الانشطة التعليمية الخاصة بتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة ضمن مخـــتلف الانظمـــة التعليمية المقدمة وكذلك ضرورة استخدام الانشطة للمرتبطة باكساب الطفل مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة .

واتفقـــت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Biemiller (1997) حيث تهدف إلى تنمية مهارات الاستعداد للقراءة من خلال استخدام برنامج (بريدج) والـــذى يشـــبة فـــى شكله إلى حد كبير الانشطة التعليمية - وقد أسفرت النتائج تحسن نحو اكتساب مهارات الاستعداد للقراءة لدى هؤلاء الأطفال .

واتفقت ايضاً نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (فوزية محمد) (١٩٩٤) (شـــيماء محمد الدالى (١٩٩١) - (ايمان زكى) (١٩٩١) - حيث تهدف هذه الدراسات جميعاً إلى تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى اطفال الروضة وذلك مـــن خلال تقديم برنامج انشطة متنوع وقد اسفرت نتائج الدراسات على ظهور تحسن نحو اكتساب مهارات الاستعداد للقراءة لدى اطفال الروضة .

ملحوظة :

هـــناك العديد من الدراسات السابقة والتى تتفق مع نتائج الدراسة الحالية ويجد تفصيلاً لها من خلال الفصل الثالث من الدراسة

هذا ومما سبق يتضح مدى أهمية البرامج سواء انشطة او تمرينات موجه أو بـــرنامج العـــاب نحو اكساب الأطفال ذوى صعوبات التعلم مهارات الاستعداد للقراءة وهذا ما اسفرت عنه نتائج هذا الغرض ودعمته نتائج الدراسات السابقة .

ب-معرفة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات الاستعداد للكتابة.

مهارات الاستعداد للكتابة:

١- قياس الاتجاهات والأحجام:

جدول (٣٣)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة الاتجاهات والأحجام

	القياس القبلي ن = ٢٢		القياس البعدي ن = ٢٢		قيمة الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى			
مهارة الاتجاهات والأحجام	٨,١٤	١,٣٦	١٥,٢٧	١,٦٧	٧,١٣	١٩,٠٩	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢١) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٩٣ & ٠,٠١= ٢,٨٦١

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٣) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة الاتجاهات والأحجام. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق بين درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٢١) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة الاتجاهات والأحجام أدى إلى رفع مستوى القدرات التحصيلية للمفردات اللغوية لدى هؤلاء الأطفال.

وللوقـــوف على مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة الاتجاهات والأحجام لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة (بلاك) وكذا حجم تأثير هذا البرنامج وفقا لمعادلة (إيتا سكوير) على النحو التالى:-

جدول (٣٤)

يوضـــح مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة الاتجاهات والأحجام لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره

	درجة المهارة بعـــد التطبيق	درجة المهارة قـــبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
الاتجاهات والأحجام	١٥,٢٧	٨,١٤	٢٠	٦٠,١	٠,٩٥			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٤) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة الاتجاهات والأحجام لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمـــرحلة الروضـــة بعد التطبيق عن أن نسبة الكسب المعدل فى مستوى مهارة الاتجاهات والأحجام وفقاً لمعادلة (بلاك) الراجع إلى استخدام البرنامج تساوى (٦٠,١%) بالنســبة للبعد الخاص بمهارة الاتجاهات والأحجام عن القياس القبلي لها.

كمـــا كان حجم تأثير هذا البرنامج فى رفع مهارة الاتجاهات والأحجام لـــدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وفقاً لمعادلة (إيـــتا ســـكوير) يقدر بـــ (٠,٩٥) . وبمقارنة قيمة حجم تأثير البرنامج المقترح

الـــناتجة بالدرجـــات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المقترح لتنمية مهارة الاتجاهات والأحجام ذات حجم تأثير " كبير " فى رفـــع مســـتوى الأطفـــال ذوى صـــعوبات الـــتعلم بمرحلة الروضة في مهارة الاتجاهات والأحجام .

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج المعد قد ساهم بقوة فى رفع مستوى الأطفـــال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة الاتجاهات والأحجام وهـــذا التأثير الإيجابى للبرنامج يعتبر ذو حجم كبير نوعاً ويمكن الاعتماد عليه في أكساب هؤلاء الأطفال مهارة الاتجاهات والأحجام.

لذا يمكن القول أنه قد تحققت صحة هذه الجزئية من الفرض حيث توجد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي، في متوسطات درجـــات مهارة الاتجاهات والأحجام لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة المحددة بالبحث لصالح القياس البعدي.

٢- قياس مهارة مسك القلم بطريقة صحيحة:

جدول (٣٥)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة القدرة على مسك القلم بطريقة صحيحة

	القياس القبلي ن = ٢٢		القياس البعدي ن = ٢٢		قيمة الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى			
...ارة القدرة على مسك القلم ...يقة صحيحة لدى الأطفال صعوبات التعلم	٩,٣٦	١,٢٩	١٦,٦٨	١,١٧	٧,٣٢	١٩,٨٥	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢١) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٩٣ & ٠,٠١= ٢,٨٦١

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٥) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة قدرة الطفل على مسك القلم بطريقة صحيحة. حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق بين درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٢١) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة قدرة الطفل على مسك القلم بطريقة صحيحة أدى إلى رفع مستوى هذه القدرة لدى هؤلاء الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة.

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة القدرة على مسك القلم بطريقة صحيحة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة

بعــد التطبــيق وحجــم تأثيره، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلـــة (بـــلاك) وكذا حجم تأثير هذا البرنامج وفقا لمعادلة (إيتا سكوير) على النحو التالى:-

جدول (٣٦)

يوضـــح مـــدى فعالـــية البرنامج المقترح في رفع مهارة القدرة على مسك القلم بطـــريقة صـــحيحة لـــدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره

	درجة المهارة بعـــد التطبيق	درجة المهارة قـــبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
مهـــارة القدرة على مسك القلم بطريقة صحيحة	١٦,٦٨	٩,٣٦	٢٠	٦٨,٨	٠,٩٥			✓

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٦) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج المقـــترح فـــي رفع مهارة القدرة على مسك القلم بطريقة صحيحة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق عن أن نسبة الكسب المعدل فـــى مستوى مهارة القدرة على مسك القلم بطريقة صحيحة وفقاً لمعادلة (بلاك) الـــراجع إلى استخدام البرنامج تساوى (٦٨,٨%) بالنسبة للبعد الخاص بمهارة القدرة على مسك القلم بطريقة صحيحة عن القياس القبلي لها.

كما كان حجم تأثير هذا البرنامج فى رفع مهارة القدرة على مسك القلم بطـــريقة صـــحيحة لـــدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) يقدر بـــ (٠,٩٥). وبمقارنة قيمة حجم تأثير

البرنامج المقترح الناتجة بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المقترح لتنمية مهارة قدرة الطفل على مسك القلم بطريقة صحيحة ذات حجم تأثير " كبير " فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة القدرة على مسك القلم بطريقة صحيحة.

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج المعد قد ساهم بقوة فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة القدرة على مسك القلم بطريقة صحيحة وهذا التأثير الإيجابى للبرنامج يعتبر ذو حجم كبير نوعاً ويمكن الاعتماد عليه في أكساب هؤلاء الأطفال مهارة القدرة على مسك القلم بطريقة صحيحة.

لذا يمكن القول أنه قد تحققت صحة هذه الجزئية من الفرض حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي، في متوسطات درجات مهارة القدرة على مسك القلم بطريقة صحيحة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة المحددة بالبحث لصالح القياس البعدي.

٣- قياس قدرة الطفل على التآزر الحركي البصري:

جدول (٣٧)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة القدرة على التآزر الحركى البصرى

	القياس القبلي ن = ٢٢		القياس البعدي ن = ٢٢		قيمة	قيمة	مستوى
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى	الفرق	"ت"	الدلالة
مهارة القدرة على التآزر الحركى البصرى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم	١,٥٠	٠,٦٠	٢,٦٤	٠,٥٠	١,١٤	٧,٥١	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢١) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٩٣ & ٠,٠١= ٢,٨٦١

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٧) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة قدرة الطفل على التآزر الحركى البصرى . حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق بين درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٢١) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة قدرة الطفل على التآزر الحركى البصرى أدى إلى رفع مستوى هذه القدرة لدى هؤلاء الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة.

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة القدرة على التآزر الحركى البصرى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة

بعـــد التطبـــيق وحجـــم تأثيره، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلـــة (بـــلاك) وكذا حجم تأثير هذا البرنامج وفقا لمعادلة (إيتا سكوير) على النحو التالي:-

جدول (٣٨)

يوضح مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة القدرة على التآزر الحركى البصـــرى لـــدى الأطفـــال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره

	درجة المهارة بعـــد التطبيق	درجة المهارة قـــبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
رة القدرة على التآزر ى البصرى	٢,٦٤	١,٥٠	٤	٤٥,٦	٠,٧٣		✓	

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٨) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة القدرة على التآزر الحركى البصرى لدى الأطفال ذوى صـــعوبات التّعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق عن أن نسبة الكسب المعدل فى مستوى مهارة القدرة على التآزر الحركى البصرى وفقاً لمعادلة (بلاك) الراجع إلـــى اســـتخدام البرنامج تساوى (٤٥,٦%) بالنسبة للبعد الخاص بمهارة القدرة على التآزر الحركى البصرى عن القياس القبلي لها.

كمـــا كـــان حجم تأثير هذا البرنامج فى رفع مهارة القدرة على التآزر الحـــركى البصـــرى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) يقدر بـــ (٠,٧٣). وبمقارنة قيمة حجم تأثير

الـــبرنامج المقترح بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المقترح لتنمية مهارة قدرة الطفل على التآزر الحركى البصرى ذات حجـــم تأثـــير " متوســـط " فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة القدرة على التآزر الحركى البصرى .

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج المعد قد ساهم بقوة فى رفع مستوى الأطفـــال ذوى صـــعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة القدرة على التآزر الحركى البصرى وهذا التأثير الإيجابى للبرنامج يعتبر ذو حجم متوسط ويمكن الاعـــتماد علـــيه فـــي أكساب هؤلاء الأطفال مهارة القدرة على التآزر الحركى البصرى .

لذا يمكن القول أنه قد تحققت صحة هذه الجزئية من الفرض حيث توجد فـــروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي، في متوسطات درجات مهارة القدرة على التآزر الحركى البصرى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة المحددة بالبحث لصالح القياس البعدي.

٤- قياس قدرة الطفل على التآزر الحركي السمعي :

جدول (٣٩)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة القدرة على التآزر الحركى السمعى

	القياس القبلي ن = ٢٢		القياس البعدي ن = ٢٢		قيمة الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى			
القدرة على التآزر السمعى	٠,٨٢	٠,٦٦	٢,٠٠	٠,٥٤	١,١٨	٦,٥٠	٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٢١) ومستوى دلالة ٠,٠٥= ٢,٠٩٣ & ٠,٠١= ٢,٨٦١

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٣٩) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة قدرة الطفل على التآزر الحركى السمعى . حيث كانت قيم "ت" المحسوبة المعبرة عن هذه الفروق بين درجات القياس القبلي والبعدي للأطفال أكبر من مثيلتها بجدول "ت" عند درجات حرية (٢١) لصالح القياس البعدي. مما يدل على أن تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارة قدرة الطفل على التآزر الحركى السمعى أدى إلى رفع مستوى هذه القدرة لدى هؤلاء الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة.

وللوقوف على مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة القدرة على التآزر الحركى السمعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره، قامت الباحثة بحساب نسبة الكسب المعدل وفقاً لمعادلة

(بـــلاك) وكـــذا حجـــم تأثير هذا البرنامج وفقا لمعادلة (إيتا سكوير) على النحو التالى:-

جدول (٤٠)

يوضح مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة القدرة على التآزر الحركى السمعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وحجم تأثيره

	درجة المهارة بعـــد التطبيق	درجة المهارة قـــبل التطبيق	الدرجة العظمى للإختبار	نسبة الكسب المعدل %	حجم تأثير البرنامج	مقدار التأثير		
						(٠,٢) صغير	(٠,٥) متوسط	(٠,٨) كبير
مهـــارة القدرة على التآزر الحركى السمعى	٢,٠٠	٠,٨٢	٤	٣٧,١	٠,٦٧		✓	

أسفرت النتائج المدونة بجدول (٤٠) الخاصة بقياس مدى فعالية البرنامج المقترح في رفع مهارة القدرة على التآزر الحركى السمعى لدى الأطفال ذوى صـــعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق عن أن نسبة الكسب المعدل فى مستوى مهارة القدرة على التآزر الحركى السمعى وفقاً لمعادلة (بلاك) الراجع إلـــى اســـتخدام البرنامج تساوى (٣٧,١%) بالنسبة للبعد الخاص بمهارة القدرة على التآزر الحركى السمعى عن القياس القبلي لها.

كمـــا كـــان حجم تأثير هذا البرنامج فى رفع مهارة القدرة على التآزر الحـــركى الســـمعى لـــدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة بعد التطبيق وفقاً لمعادلة (إيتا سكوير) يقدر بـــ (٠,٦٧). وبمقارنة قيمة حجم تأثير

الـــبرنامج المقترح بالدرجات التى تحدد دلالة حجم التأثير المدونة بذات الجدول نجد أن البرنامج المقترح لتنمية مهارة قدرة الطفل على التآزر الحركى السمعى ذات حجـــم تأثـــير " متوســـط " فى رفع مستوى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة القدرة على التآزر الحركى السمعى .

مما سبق يمكن استنتاج أن البرنامج المعد قد ساهم بقوة فى رفع مستوى الأطفـــال ذوى صـــعوبات التعلم بمرحلة الروضة في مهارة القدرة على التآزر الحـــركى السمعى وهذا التأثير الإيجابى للبرنامج يعتبر ذو حجم متوسط ويمكن الاعـــتماد علـــيه فـــي أكساب هؤلاء الأطفال مهارة القدرة على التآزر الحركى السمعى .

لذا يمكن القول أنه قد تحققت صحة هذه الجزئية من الفرض حيث توجد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي، في متوسطات درجات مهارة القدرة على التآزر الحركى السمعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة المحددة بالبحث لصالح القياس البعدي.

** تفسير نتائج الفرع الثانى من الغرض الرئيسى :

أوضـــحت النتائج المدونة بالجداول من (٣٣-٤٠) ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلى والقياس البعدى فى متوسطات درجات الاطفال ذوى صـــعوبات الـــتعلم بمـــرحلة الروضة نحو تنمية مهارات الاستعداد لكتابة لصـــالح القياس البعدى – وهذا يتضح من خلال اداء الاطفال (عينة الدراسة) تجـــاه الـــبرنامج المقدم لهم – فقد أوضحت النتائج مدى وعى وادراك الأطفال بمهـــارات الاســـتعداد لكـــتابة ويتضح ذلك من خلال زيادة وعى أدراك الطفل للأجزاء المكونة للبعد الاول وهو التعرف على الاحجام والاتجاهات المختلفة – هـــذا إلـــى جانب ظهور تحسن كبير فى طريقة مسك الطفل للقلم والقدرة على الـــتحكم فيه – ومع كل هذا فقد تطور اداء الطفل كثيراً نحو اكتسابه القدرة على الـــتآزر الحركى سواء البصرى أو سمعى – وهذا كله بمجمله يمكن الطفل من تفهـــم عملية الكتابة بسهولة فالبعد الاول يمكن الطفل من معرفة اتجاه الكتابة (يميـــن إلـــى يسار) ومعرفة ان الصفحة تبدأ الكتابة فيها من أعلى إلى أسفل ... ألأخ وكذلـــك قدرتـــه على مسك القلم بطريقة صحيحة تساعده على إتمام عملية الكـــتابة بصـــورة سليمة – هذا إلى جانب القدرة على اكتسابها الطفل من خلال قدرتـــه علـــى الكتابة بالقلم لما يسمعه وما يراه سواء كان حروف او كلمات أو رسومات .

ومممـــا ســـبق يتضح لنا مدى الدور الذى لعبه البرنامج المؤلف من قبل الباحـــثة نحو اكساب هؤلاء الأطفال مهارات الأستعداد للكتابة ودور الأنشطة المقدمة فى توضيح فكرة الكتابة بشكل سهل وخاصة كتابة الحروف الابجدية .

ومممـــا ســـبق نســـتطيع ان نستنتج أن البرنامج الخاص بتنمية مهارات الاســـتعداد الكـــتابة قـــد ساهم بقدر كبير فى زيادة ادراك وفهم الطفل للحروف الابجدية والكلمات.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع مختلف الدراسات السابقة ومنها دراسة Hogaboa (1999) والتى تهدف إلى زيادة قدرة الطفل على تعلم ونمو القراءة والكـتابة مـن خـلال استخدام برنامج انشطة موضوع على الكمبترته - وقد اسـفرت النـتائج عـن وجـود تأثيرات ايجابية لدى الأطفال فى اكتساب هذه المهارات .

وتتفق ايضاً دراسة Kuball (1997) مع الدراسة الحالية حيث تهدف إلى اكتساب مهارات الكتابة للأطفال وخاصة الطفل الذى يتعلم لفئتين مختلفتين وقد أسفرت النتائج على تحسن فى مهارات الكتابة لدى هؤلاء الأطفال ولكن عند تعرضهم لبرنامج مهارى متطور .

وتـتفق ايضاً نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Corso (1997) والتى تهـدف إلى اكساب الأطفال ذوى صعوبات فى التعلم مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة وعلى الأخص الكتابة من خلال مجموعة كبيرة من الأنشطة وبالأخص الحركـية وقـد اسفرت نتائج الدراسة عن ظهور تحسن نحو اكتساب مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة .

هناك العديد من النتائج الخاصة بالدراسات السابقة وتتفق مع نتائج هذه الدراسة مثل دراسة Rettinger (1996) ، دراسة O`Commor (1996) ، ودراسة Klatt (1996) .... الخ .

هذا ومما سبق يتضح مدى أهمية البرامج المقدمة لطفل الرياض ودورها الـتى تسـهم به فى اكساب الطفل وخاصة ذوى صعوبات فى التعلم لمهارات الأسـتعداد سـواء للقـراءة أو الكتابة وهذا ما أسفرت عنه نتائج هذا الغرض ودعمته نتائج الدراسات السابقة.

توصيات الدراسة

فى ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج حول برنامج الأنشطة المقدم لتنمية بعض المهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات فى التعلم بمرحلة الروضة ومن خلال التعايش والتعامل مع هذه الفئة من الأطفال أثناء تطبيق كل من المقياس والبرنامج – وكذلك من خلال معرفة بعض الملاحظات على الأطفال من قبل المعلمين أو أولياء الأمور يمكن الباحثة تقديم بعض التوصيات الآتية :

(١) ضرورة الاهتمام بمعرفة مستوى قدرات الطفل وعدم التعامل مع جميع الأطفال على انهم ذو مستوى قدرة واحدة على التعلم .

(٢) الاهتمام بنوعية المعلمين لهذه الجزئية السابقة وذلك بإهتمام المعلمة بالتعرف اولاً على مستوى قدرة كل طفل لديها فى الفصل.

(٣) الاهتمام بالتأهيل المهنى للمعلمين حتى يستطيعوا تمييز فئات الاطفال عن بعضها البعض وكذلك اكتساب خبرة ومعرفة سليمة فى كيفية التعامل مع طفل الروضة .

(٤) الاهتمام بالتعديل فى مناهج الوزارة المقدمة لطفل الروضة حيث تتضمن مختلف الانشطة الموجه لتنمية المهارات المختلفة المؤهلة لتعلم القراءة والكتابة .

(٥) الاهتمام من قبل دور الاعلام فى توعية المجتمع بالأساليب الصحيحة للتعامل مع الطفل فى سن الروضة – وكذلك توعيتهم بالاسلوب الصحيح الذى يجب اتباعه لاكساب الطفل مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة.

(٦) كذلك الاهتمام بعمل دورات تدريبية للأباء والمعلمين لتدريبهم على كيفية تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لطفل الروضة بابسط الأساليب والأنشطة.

(٧) ضـــرورة ايجـــاد تواصل بين المعلمين واسر الاطفال لإطلاعهم على أحـــدث الـــتطورات التى تطرأ على الطفل والتى تفيد فى زيادة رقعة اكساب الطفل المهارات المؤهلة لعملية التعلم .

(٨) الاهتمام بتوفير برامج تدريبية موجه لهذا الشأن – مع توفير مجموعة من الوسائل المساعدة لتنمية هذه المهارات من خلال تقديم الأنشطة مع مســاعدة الـــوزارة للمدارس وذلك بتوفير هذه الوسائل وتوزيعها على المدارس والروضات .

(٩) الاهـــتمام بتوفير الرحلات الترفيهية والعلمية للأطفال بالروضة والذى يتمكن الطفل من خلالها اكتساب معلومات جديدة وكذلك اكتساب القدرة على اقامة حوار مع الاخرين إلى جانب زيادة حصيلة اللغوية .

(١٠) مـــراعاة التنوع فى الطرق والاساليب والوسائل التعليمية المستخدمة فـــى الروضة والتى تسهم فى تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لطفل الروضة.

(١١)عـــدم الفصل بين الأطفال العادين و الأطفال ذوي صعوبات فى التعلم داخـــل الفصول فأسلوب الدمج يعتبر من أنجح الأساليب لمواجهة مثل هذه المشاكل .

(١٢)كمـــا يراعى توفير عدد من الاختبارات و التى تتطبق على الطفل عند دخولـــه المدرســـة حتى نتمكن من الكشف المبكر عن هذه الحالات و بالتالي يسمح لنا بتدخل المبكر لحل هذه المشكلة .

البحوث المقترحة

من خلال نتائج الدراسة الحالية ومن خلال تفاعل الباحثة مع هذه الفئة من الاطفال فقد اقترحت الباحثة اجراء بحوث فى الموضوعات الأتية :

(١) مدى فاعلية برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة لطفل الروضة .

(٢) مدى فاعلية برنامج انشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد لكتابة للطفل الروضة .

(٣) مدى فاعلية برنامج انشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى الطفل المتخلف عقلياً (فئة القابلين للتعلم) .

(٤) مدى فاعلية برنامج العاب مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لطفل الروضة.

(٥) إستخدام برنامج الكمبيوتر لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لطفل الروضة.

(٦) استخدام برنامج الكمبيوتر لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات فى التعلم بمرحلة الروضة.

(٧) دور البرامج التليفزيونية فى تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لطفل الروضة .

(٨) دراسة مقارنة بين الأطفال ذوى صعوبات فى التعلم وطفل الروضة فى القدرة على اكتساب مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة بمرحلة الرياض .

(٩) دراسة اثر البيئة الاسرية على مدى اكساب الطفل لمهارات الاستعداد للقراءة والكتابة بمرحة الروضة.

(١٠) دراســـة مقارنـــة لمعرفة مدى تأثير كل من برامج الأنشطة والألعاب والـــبرنامج المقـــرر من الوزارة على طفل الروضة لإكساب مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة .

(١١) دراسة أثر الوعى بالصوتيات عى مدى استعداد الأطفال للقراءة .

ملخص الدراسة

- **الملخص العربى :**

مشكلة الدراسة :

هـــناك العديـــد من الأباء يدخلون اطفالهم الروضة بهدف تعلمه القراءة والكتابة فقط بدون الاهتمام بمعرفة مستوى قدرات اطفالهم لذا تظهر فى مختلف الروضات مجموعة من الأطفال غير قادرين على تعلم القراءة والكتابة ويرجع هـــذا إلـــى عـــدم تدريب مهارات الطفل الخاصة بتعلم القراءة والكتابة التدريب الكافى مما يعرضه لمواجهة صعوب فى تعلم القراءة والكتابة – وهذا ما تهتم به هذه الدراسة من تدريب مهارات طفل الروضة الذى يعانى من صعوبة فى تعلم القـــراءة والكـــتابة مـــن خـــلال تطبيق برنامج انشطة يساعد الطفل على تنمية المهارات الخاصة بعملية القراءة والكتابة وبذلك تهتم هذه الدراسة بالإجابة على التساؤلات الآتية :

- ما هى المهارات الخاصة المرتبطة بتعلم القراءة لطفل الروضة ؟
- ما هى المهارات الخاصة المرتبطة بتعلم الكتابة لطفل الروضة ؟
- مـــا هـــى صـــورة البرنامج المقترح لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة والذى يخدم طفل الروضة ؟
- هل يؤثر البرنامج فى اكتساب مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لطفل الروضة ؟

- **هدف الدراسة :**

إعـــداد بـــرنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الإستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات فى التعلم بمرحلة الروضة.

- فروض الدراسة :

الفرض الأول :

" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات القياس القبلى والـــبعدى لتطبـــيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات الإستعداد للقراءة والكتابة للطفل ذو صعوبات التعلم بمرحلة الروضة لصالح القياس البعدى " .

وينبثق من هذا الغرض فرضين فرعين هما :

أ) معرفة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضـــة قـــبل وبعـــد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة .

ب) معـــرفة الفـــروق بيـــن متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمـــرحلة الروضـــة قـــبل وبعـــد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات الإستعداد لكتابة .

- المفاهيم الاجرائية للدراسة :

تناولت الباحثة العديد من المفاهيم الإجرائية للدراسة هى :

- صعوبات التعلم .
- مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة وتستمل على :
  - مهارة التعبير الشفوى .
  - مهراة التميز البصرى .
  - مهارة التميز السمعى .
  - مهارة الكتابة .
- طفل الروضة .
- برنامج انشطة .

الإجراءات المنهجية للدراسة :

[أ] العينة :

- تشتمل عينة الدراسة الاساسية على عدد (٢٢) طفل من الذكور والأناث
- يتمتعون بنسب ذكاء عادية .
- يطــبق المقياس الخاص بقياس مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة على العيــنة الســابق ذكــرها مثل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لتنمية هذه المهــارات – حيــث يتم بعد ذلك مقارنة النتائج الخاصة بالقياس القبلى البعدى للعينة بعد تطبيق البرنامج عليها .

[ب] الأدوات :

- مقــياس خــاص بقــياس مهارات الإستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات فى التعلم بمرحلة الروضة . [اعداد الباحثة]
- برنامج انشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الإستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات فى التعلم بمرحلة الروضة . [اعداد الباحثة]

- نتائج الدراسة :

لقــد تحقق صحة الغرض الرئيسى وفروضة الفرعية وذلك بوجود فروق ذات دلالــة احصــائية بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضــة قــبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح للتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لصالح القياس البعدى .

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

(١) أحمد عبد الله احمد / فهيم مصطفى (٢٠٠٠) : " الطفل ومشكلات القراءة " – الدار المصرية اللبنانية – الطبعة الرابعة .

(٢) أحمد عواد (١٩٩٢) : " تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة فى الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعلم الاساسى " – رسالة دكتوراه مودعة كلية التربية ببنها – جامعة الزقازيق .

(٣) السيد أحمد صقر (١٩٩٢) : " بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية " – ماجستير – طنطا – كلية التربية – ص ٢٥/٢٤

(٤) السيد عبد الحميد سليمان السيد (٢٠٠٠) : " صعوبات التعلم : تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها – علاجها " – دار الفكر العربى – سلسلة الفكر العربى فى التربية الخاصة – الطبعة الأولى ص ١٢٦ .

(٥) السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٦) : " تنمية عمليات الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى " – رسالة دكتوراه غير منشورة – جامعة الزقازيق – ص ٣٥ .

(٦) المؤتمر الدولى الأول لطفل الروضة بدولة الكويت (١٩٩٨) : " الـــرعاية النفســية التربوية ومتطلبات العصر " – قسم علم النفس – كلية التربية الأساسية – الهيئة العامة للتعليم التطبيقى والتدريب .

(٧) إيمـــان أحمد ذكى (١٩٩١) : " برنامج مقترح لتنمية الاستعداد للقـــراءة " – رســالة ماجســتير – كلية البنات – جامعة عين شمس .

(٨) جابـــر عـــبد الحمـــيد (٢٠٠١) : " خصـــائص التلاميذ ذوى الحاجـــات الخاصة " – الطبعة الأولى – دار الفكر العربى – جامعة القاهرة – ص ٢٤٩.

(٩) جمـــال مثقال (٢٠٠٠) : " اساسيات صعوبات التعليم " – دار صفاء للنشر – عمان – الطبعة الأولى – ص ٢١ /٢٢ .

(١٠) حســين راضى – ووليد مقابلة: " طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة " – دار الأمل – أريد – ص ٢٨ .

(١١) حســن شحاته (١٩٩٤) : " آدب الطفل العربى " – دراسات وبحوث – الدار المصرية اللبنانية – القاهرة – الطبعة الأولى – ص ٨ .

(١٢) ســعده احمــد إبراهــيم (١٩٩٤) : " تعديل بعض خصائص الســلوك الاجــتماعى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم " – كلية التربية – رسالة دكتوراه – جامعة طنطا – ص ٣ .

(١٣) سعدية بهادر (٢٠٠٢) : " استمتع بالقراءة مع طفلك " – مقال بمجلة طفلى – العدد الثانى – ص ١٤ .
(١٤) سعديه بهادر (١٩٩٣) : " المرجع فى برامج تربية طفل ما قبل المدرسة " – دار النيل للطباعة – القاهرة – الطبعة الثانية .
(١٥) سمير يونس (٢٠٠١) : " أولادنا والقراءة " – دار سفير – الطبعة الاولى – القاهرة – ص ٣ .
(١٦) سيد أحمد عثمان (١٩٩٠) : " صعوبات التعلم " – كلية التربية – الانجلو المصرية – ص ٢٣ .
(١٧) شيماء عبد الوهاب (١٩٩١) : " أثر برنامج مقترح لتنمية الإدراك السمعى والبصرى على الاستعداد للقراءة لأطفال الحضانات – رسالة ماجستير – معهد الدراسات العليا للطفولة – قسم الدراسات النفسية والاجتماعية – جامعة عين شمس .
(١٨) صالح هندى وآخرون (١٩٨٩) : " تخطيط المنهج وتطويره " – دار الفكر – عمان – الطبعة الأولى .
(١٩) عبد الفتاح البجة (٢٠٠٢) : " تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية " – دار الفكر – عمان – الطبعة الأولى .
(٢٠) عبد الفتاح البجة (٢٠٠٠) : " أصول تدريس العربية " – (المرحلة الدنيا) – دار الفكر عمان – الطبعة الأولى .

(٢١) عبد الفتاح غزال (١٩٩٩) : " صعوبات التعلم " – مكتبة نور للطباعة – محافظة الإسكندرية – الطبعة الأولى – ص ٢٢.

(٢٢) عـــبد الهـــادي الســـيد عـــبده / فـــاروق عمان (١٩٩٥) : " ســـيكولوجية القـــراءة " – دار المعارف – القاهرة – الطبعة الأولى – ص ١٣ .

(٢٣) عطـــية محمد عطية (١٩٩٠) : " طرق تعليم الأطفال القراءة والكـــتابة " – دار الفكر للنشر والتوزيع – الأردن – الطبعة الأولى – ص ٩–١٠.

(٢٤) عواطـــف إبراهيم (١٩٩٥) : " إعداد الطفل وتعليمه مهارات القـــراءة والكـــتابة " – مكتبة الانجلو المصرية – القاهرة – الطبعة الأولى .

(٢٥) فـــاروق الروســـان (١٩٨٩) : " ســـيكولوجية الأطفال غير العاديين " – الجامعة الاردنية – عمان .

(٢٦) فهيم مصطفى (٢٠٠١) : " مشكلات القراءة من الطفولة إلى المـــراهقة – التشـــخيص والعـــلاج " – دار الفكر العربى – القاهرة – الطبعة الأولى.

(٢٧) فوزيـــة محمـــد سعيد (١٩٩٤) : " برنامج مقترح للإستعداد للقـــراءة لأطفال الرياض بدولة الإمارات العربية " – رسالة دكـــتوراه – معهد الدراسات العليا للطفولة – قسم الدراسات النفسيَة والاجتماعية – جامعة عين شمس.

(٢٨) محمــد إبراهيم الغراب / محمد ايهاب حجازى (١٩٩٠) : " دلـيل ارشـادى لمشـرفات الحضانة " – دار يوسف كمال للطباعة – الطبعة الاولى –ص ١٠.
(٢٩) محمــد أحمــد محمد الصعيدى (١٩٩٧) : " دراسة تجريبية لـدور التربـية الفنـية فـى تحقيق أهداف التربية البيئية فى الروضــة " – رسـالة دكتوراه – كلية البنات – جامعة عين شمس – غير منشورة – ص ٩١.
(٣٠) محمد الدالى (١٩٩٥) : " كيف تعلم الاملاء ، الخط االعربى " – القاهرة – عالم الكتب .
(٣١) محى الدين وآخرون (٢٠٠١) " : أسس علم النفس التربوى " – دار الفكر للنشر والتوزيع – عمان – الطبعة الاولى .
(٣٢) هدى محمد الناشف (١٩٩٩) : " إعداد الطفل للقراءة والكتابة " – دار الفكر العربى – القاهرة – الطبعة الأولى .
(٣٣) هـدى الناشـف (١٩٩٣) : " استراتيجيات التعلم والتعليم فى الطفولـة المبكرة " – الطبعة الاولى – دارة الفكر العربى – القاهرة .
(٣٤) هـدى محمد قناوى (١٩٩٣) : " الطفل ورياض الأطفال " – مكتبة الانجلو المصرية – القاهرة – الطبعة الأولى– ص ٣٠
(٣٥) وفـاء محمد سلامة (١٩٨٨) : " برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهـيم العلمية لأطفال الروضة " – رسالة ماجستير (غير منشورة) – جامعة عين شمس – كلية البنات – ص ٥٠.

36- Adams M.J (1990) : " Beginning to Read , thinking & learning About print ."university of Illinois at urbana – champaign center for the study of Reading .

37- Adel man , p., and wren , c(1990) :"learning disabilities , Graduate School , and Careers. lake farest, learning (oppant writies program,) " Barat college.

38- Apublication of the council for Exceptione children { CEC } (1997) : " Reading Difficulties vs. learing disabilities " vol.4No.5 , the paper come From nit " Tlle : // D: \ New Folder (4) cec – rdid . htmi.

39- Anderson s.,and other (1988) : " language skills in elementary education " New york collier macmilian publishing , London.

40- Barnsley, R. (1997) : " explicit inestruction in decoding benehits children high in phonemic awareness . and alphabet Knowledge ."Scientilics Studies of Reading , Vol 1 – p – 86 .

41- Bernared , sf olivion s. (1994) : "Right from the start Teaching children Ages Three to Eight."Allyn and Boston , u.S.A.

42- Biemillet and other (1997) : " Alongitudind Study of the effect of the Bridge Reading program for children at Risri for Reading failure " Journal " Journal ciation : learning Disability Quarlerly v20 n2 p83 – 92.

43- Bigelow (1984) : " School progress of under Age children"" New york : Elementary school Journal p. 92.

44- Blakes – Green way (1995) : " Improving Developmentally Appfopriate practices in the kinder garten program by Introdicing Thera peutic sensary motor and ply Activities ." practicum, Nova stuthea sterr university. M.S ; Florida.

45 – Bohline , D.s, (1995) : " Intellectual). And affetive characteristies of attertian deficit disoridered children. " Journal of learning disabilities , 18 (10) , 604

46- Brown – chidsey (1999) : " computers as Accessiblity Tods for students with and withaut lear ring disabilities to learn Read and write"Dational center har learning sabilities: Inc ; New yazk.

47- Bryan , Bay, Mand pearl , R. (1981) : " studies of learningdisabled childran's pragmatic can petence Topics in learning and learing Disabiltis 129 .

48- Burke , Erin (1997) : " learning to Read : from Beginning to proficient Readers "The ERIC Document Reprodu ction service, The paper come from nit "http : // ericae : net / ericdb / ED 41 6443.htm.

49- Carr , Teri (1998) : " Improring Reading Readiness and la nguage Arts skills through the use of phonemic Awareness " The paper come from – nit " http : " ericae net / ericdc/ ED 420054.htm

50- catherine Eand other (2001) :- " preventing Reading difficulties Before Kinder garten " dational Research council ." The paper come from nit " http : // www. Nap . edu / reading room / books / prdye / ch5. html.

51- CEC Today (1997) : " Reading Difficulties vs. learing Disabilities " A publication of the council for exceptional children vol.4 No 5 p.3.

52- " Chara cteristics of learning disabled at stow leaining" (1997) : The peaper come from nit " teacheach 1997 prehites – microsoht Internet exphorer.

53 - chaudia Joues (1988) : " parents are teachers Toow Enriching your child's first six years " williamsan.

54- chiu,c. Hong : Y . l Dweck , c (1994) : " Toward an integrative model of personality and intelligence" New york. Combridge university . press. P . 130.

55- churchill – mary and other (1998) : feel il – see it - Hear it : Improving carly Reading." Acquistion through a muitisensory.Phonemic Aware ness.Approach.Research project , Saint xavier.University.

56 - Clark: M.D. (1997) : Teacher response to hearning disabilities : Atest of attributional princtcples. Journal of learning disabilites,vol 30 : p. 69 / 77

57- claudia Jaes (1988) , " parents are teachers,
Too : enriching your child's first years"
Cham paign, center for the study of Reading p.p 45

58- cloay, M.M. (1993) : " Reading Recovery : Aguide book, horteachers in training" Auckland , N2:- Heinemann.

59- Cordoni,B.(1987) : " living with a learning Disability." Carbondale , Il : southern illinois university , press. P .18

60- corso – maryarie (1997) : " children who Desperately want to Read , But are not warring at grade level : use no vement patt ernos "windows " to Discover why"/ The paper come from nit " http : ericae. Net / ericdc / ED 432752 . htm.

61- Deno,s. maruyama, G.ESPIn,G., g cohen, (1990) . " educating students withmild .disabilities in general eduction classroems minne sota alteinatives. Exceptional chilhren. 57 (2) . 157 – 167 .

62 – Ding boom , and others (1994) : " Improving stu dent Reading abilities and attitudes of culturally and linguistically Diverse students through curriculum adaptation and Home / parental invol vement." U.A project. Saint xa vier university.

63- Doreen j.Grofr & Robert.D.Hess (1985) : " An Activities Hand book for teachers af young children " library of congress, Houghtan . mifflin . company (Boston – fauth Edition.p.p 166.

64- Early child hood. Cam llc. All Rights Reserved. (1999) : "learning disabilities :Common warning signs " The paper came from nit " tile : // D: \ progrom / learning dis. Ctm.

65- Early warning signs of learning disabilities (1997) : The paper come from nit " http : //www. Idonline. org / Id indepthn / general info / ccld early worning.htmi.

66- Erford , - Bradiey-T (1997) : " Reliability and validity of the writing essential skill screener" – preschool version journal Articles v 23 nI p213 – 23.

67- ERIC Digest (1995) : " Beginning Reading and phonological awareness for stndants with leaming disabilities The cauncil for exceptional children – The paper come from nit: " tlle : // D : \ New folder (4) \ eric 540 htmi.

68- evelyn peter son (1999) : " Infants and To ddlers are eager to learn But make sure They have time to en joy the Butter flies " copyright @ early child hood . comllc. The paper come from nit " tile : D : \ program \ 1. ctm.

69 - fawcelt, A. J & Nicolson, RI. (1995) : "persistent de ficits in motor skill for children with dyslexia" Journal of motor Be havior, 27, P.235.

70- feeney , c.m (1983) : " who Amjin The lives of children "columbus, U.S.A meril publishing campany.

71- fink, R.P. (1999) : " Successful dyslexics " A constructivist study of passionate interest in reading. Journal of A dolescart and Adult literacy.

72- Fisher, b.l & other (1996):" the Relationship Between A nxiety & Problem Solving Skills In Child With And Without Learning Disabilities National Instilutes Of Health voi 29,No 4, P.P439

73- Fisher, G.and Cummings, R : (1990) " The survival Guide for Kids with "LD uinnea polis : Free spint publishing .

74 - Fletcher, J.M. and others (1994) : " cognitive profiles of reading disability "Journal of educational psycholagy – P.P (20)

75 - Gardner, H. (1993) " The unschooled uind : How children learn and How schools should Teach" new york , Ny : basic Books, Inc.

76 – Garvie, Edie (1990) :" story Asvehicle Teaching English " LTD"lerdon, philade Ihia, U.K.

77 - Geollrey R. Roberts (1989) : " Teaching children to Read and write " pub lished By Basil Black well oxford ox Jf . P.P 6/7.

78 - Greene, l. (1987) : " learning Disabilities and your child Asurvival Handbook New york. Fawcett ceolumbine.

79- Guinnis,D. (1997) : " why our children can'not Read and what we can Do obout it ? " The paper come from nit (http: // www . Idanat \. Org / stare / LD – New. HtmI).

80- Hammill, D.D., & Bartel, N.K. (1995) :" teaching students with learning and be havior problems " Boston ,MA : Allyn and Balon.

81 - Dr. Harrison, M.L.(1986): " Readiness" cambridge, The Riverside press.

82 -Henley , M (1991) : " upublished interview with special education teacher, west Bield uassa chusetts

83- Hoffman, M.s (1984) : " Parctical planning for the hanguage / learning disabled student " massachusetts speech and Hearing Association convertion.

84 - Jager, Brenda (2000) : " collaboration and Role Release : can Diverse special Education Teachers : & Regular Education Teachers wark Together To Serve

students with visual Impaitment or with learning disabilities?" capitali2ing on leader ship.

85 - Jane maehr (2000) : " Encouraging young children's writing " This publication was Bunded by the office of educational Resarch and Impcovement , U.S. Depatem of education, under contract no .
oERI 88 – 0620 – 12.

86 - Jensen , Kris , and others (1998) : " Improving children's Habits in Recreational Reading " Saint xavier university and IRI/skylight P.67.

87- Joseph torgesen (1998) : " catch Them Before they fall " universily of Illinois at urbona.cham paign, center for the study of Readind.

88 - kameenui , E .J. (1996) : " Shakes peare and beginning reading : The readiness isall."Teaching exceptional childcem ,voI (27) P.2

89 - KiD source on line (2000) : " learning partners – let's write !" M.s Departonent of eduction,office of educational – cantact The nit, "webmaster @ Kid souice. com.

90 - Kid source on line (2000) : " Read , write, Now ! Activities for Reading and writing fun " The paper come from nit " http : // www .Kidsource. Cam / Kidsource / cantent 3 / Rw Nactivities / index. Htm/.

91 - KiD source on line (2000) : " using language to learn : Activties for preschoolers 3 to 5 years old." Webmaster @ Kidsource. com.

92 - KirK, S.A & Kirk , w, D. (1983) : "on defining learning disabilites " Journal of learning disabilities 76(1),20 –21

93 - Klah, Ellen, and others (1996) :" Improving student Reading and writing skills through the use of writer's work shop. " M.A. project , saint xavier university.

94- Kravets, M., and wax, I (1992) : " colleges and the learning Disabled student " New york Harper collins publishers.

95- Kuball- yazmin E; peck, s (1997) : " The effects of whole language Instruction on the writing development of spanish – speaking and english – speaking Kinder gartners " Bilingual – Research.

96 - Kupperman , phyllis & other (1998) :" Hyper lexia center for speech and language Disorders, Eimhurst.

97 - Kyers, P.I., & Hammill , D.D (1982) : "learning di sa bilities " Basic concepts, assesment practices and instructional strategies Austin, Tx : pro – Ed.

98 - Lapp , Diane & flood, James: (1992) : " Teaching Reading to every child " Boston university mcmillon publishing co, New york.

99 - lerner , J (1985) : " learning disabilities : Theories , diagnosis , and teaching " (4 th/ed). Boston : Houghton-mifflin.

100 - levine, M. (1992):"Deveopmental variations and learning Disorders "combridge , MA. Educatars publishing service , Inc.P.I)

101 - levine, M (1990):" Keeping awead in school : Astudent's Book about learning abilities and learning Disorders "combridge, MA : edu cators publishing services Inc,

102 - levine,M .(1984) : " learning abilities and disabilites, " Harvard univer sity medical school Health letter, p.p
(1 – 2) cambridge MA: Harvard university .

103- louisac, moats (2000): " whole language lives on " New york – combridge university.october.

104 - lovtt, T.C. (1989) : " Introduction to leaning disabilities" ." Boston,MA : Allyn and Bacan .

105 - lyon, G.R & Moats L.C (1997) : " critical con ce ptual and meth odological consider/at in reading intervention research " Journal of learning disabilities, 30,P.P 578.

106- maehr, Jane (1989) :Right! Young children can write" Newsletter of the High / scope curriculum 4 P.P 1.

107- magnum, C., and strichard,s., eds (1992) :" colleges, with programs for students with learning disabprinceton , NJ : petersons Guides.

108- Mann, v. (1994): " phonological skills and The predi ctia of early reading problems," Boston . PP.67 .

109- marnie larsen Ko (1999) : " eiteracy Activities for preschoolers " The paper came from nit " tlle : // D : \ program \ learning : htm .

110- meisels, samuel J, (1998) : " Assessing Readiness " The paper come from The ERIC Document Reproduction service.

111- (NAEYC) National Association far the education of young children (1997): Helping children learn about reading wcbmaster @ Kidsource. Com.

112- National center for learning disabilities : (1998) " what to do (if you suspect your child has a learning disability The paper come from nit (tlle : //D : \ New Folder (u) \ Ccia. Suspect. Htmi.

113- [NIMH] . (Natioal Intitute of ment al Health (1999) : learning disabities The paper come from nit " http : // www.nimh.gov Publicat /hearndis . htm . pp 1/23

114- National institutes of health. (1998): "Why childeren succeed Or fail at reading Research from NICHD' S Program in Learning Disabilities

115 - O'Cannor –Rollanda(2000): "Increasing the intensity of Inter vention in Kinder graten and First Grade" "Journal.Articles ; Reports research (143.

116 -O'Cannor – Rollanda- and others(1996) the effect of Kinder gatrn phonclogical Intervention an the first grade Reading and writing of children with mild disabilities The paper presented at the Annual meeting of the american educational Research Asso ciodion, New york.

117- papolia, E-Diane & olels,w sally .(1990) :"Achid's world inhancy through Adolescence." MC Grow Hill, New york.

118- parenting preshoolers (1995) : " Reading partners : parentsand children." Orth Dakatastate university – DSU Extension service No 10 – The paper come from nit / http : // ndsuext . nodak. Edu / extnews / pipeline / PP. 10 w . htm.

119- porlier, pascale (1999): socialco ntexts of secondary class rooms and their effect on Social competence and social Adjustment of students with learning Disabilities The American Educational – canada ; auebec level 1P.P19 – 23.

120- poplin, M.S (1989) . " The reductionistic fallacy in learning disabilities replicating The past by redudng the present. Journal of learning disabilities, 21 (7), 389 – 400.

121- Dr. Reid lyon (1999) : Developing Reading skills in young children copyright early child hooel.comllc. All Rights Reserved.

122- Dr.Reid lyon (1997): "Reporton. Learning disabilites Research The National Institutes of Health (NIH) , The paper come from nit " http:// www- Idonline –org / Idindepth./reading / niH – report. HtmI.

123- Resh C.A and wilson , M.J. (1990) : " The Teacher – perent partner ship :Helping children Become Good Readers Reading Hori2ons,P.P 51 / 56.

124- Rettinger, georginas .(1996) :" parents and preschoollers literacy partners (Keys for Kids). " The Green ville literacy council Green ville Literacy Cauncil of Green ville , Pannsyl vania.

125- Richards, vicki (1991) : " learning disability "chidren's Attitudes reading libraries " master's thesis Kent state university.

126- Dr. Robert D.Hess (1985) : " An Activities Hand book for Teachers of young children " library of congress , Houghton millein company / Boston. P.P 174.

127- Roderick I .Helen M.and others (1998) : " Early reading intervention can be effective cost – ffective"British Journal of edu cational psychology, vol 69 .p47.

128- Ross. John. A , Hogaboam – gray – (1999) : " collateral Benefits of Interactive literacy program for Grade 1/2 students and their reachers ". The paper presented at Annual meeting of the American educational Resrarch Association).level 1 P(6).

129- salovey, p & mayer, J.D (1990) " Emotional intelligence imagination, cognition, and personality " Journal of learning disabilities, vol 10 P 23.

130- Shay witz, S.E., Escobar, M.D., and others (1992): " Evidence that dyslexia may repres ent the lower tail of a normal dis tribution of reading ability " New england Journal of medicine voI (326) P.P 145/146.

131- sherkes – julkowski, (1991) : " Reading comprehen sion, extended processing and Attention DYhunction."paper presented at the meeting of the National counci l on learning disabilities.

132- sides, - Donna .T (1994): " Designing a Home writing program to study the effects of Increased parental Invoivement on second Graders " writing skills". " M.S. practicum, Nova university.

133- silver .(1992) : "Aguide for parents of children with learning disabilities " The miunder stool child : 2d ed. Blue Ridge summit, PA: To b Books.

134-silver,. (1993): " Dr silver's Advice to Parents on Attention.Dehicit Hyperactivity Disorder " washing ton, DC : American psychiatric press.

135- silver, L.B. (1989) . " Frequency of odoption of children and adolescents with learning disabilities"Journal of learning disabities 22, p.325 .

136- smith, Richard. J & Johanson (1980) : " Teaching childern to Read " Addison wesley publishing company Inc,M.S.A.

137- smith,S.B and other (1995)" Synthesis of resarch on phonological awareness: principles and implications For reading acquisition"(Technical Report no 21, national center to improve the Tools of education.) Eugene : university of aregon.

138- smith, SF (1997) : "Sucecss Against the odds: strategies and insights From the learning Disabled" – los Angeles: Jeremy Tarcher, Inc.

139- spear. Swerling, l & sternberg R.J.(1999):" when poor readers become learning disable "Boulden co: westview press.

140- spring , c and frech, l (1990) : " Identifying children with specilc seading disabilities from listening and reading discrepancy Scores, J. learning disabilities,vol 23 No 1 P.P 54 .

141- *stanovich, K.E. (1994) :" Romance and reality." The Reading Teacher , " vol 47 P.P 282.

142- sternber g.R.J & Ruzgis p. (1994) : " personality and intelligence " New york – combridge unviversity press p.p (104)

143- Stone , J.G (1991) :" Aguide to discipline " NAE

144- stoodt, D. Barbara. (1989): " Reading instruction" (Secand Edition) Harperl .

145- strickland , D.S, and morrow, L.M. (Eds) (1989): " Emerging literacy : young children learn to Read and write"Newark, DE : Interational Reading Association.

146- Susan l. Hall and louisac. Moast (1999): " straight Talk About Reading How parents can make a Difference during the early years "The paper come from tnenit " tiie : // D : New folder (4) \ straight – talk . htmI .

147- Susan, L (1999) : " Teaching phoemic Awareness at an early Age (Kinder gaten) help to learn The Read" from the international multisensory structued language education council (I Mslec)

148- sylva K., Hurry, J (1995) : " The effectiv eness of Reading Recovery and phonological training for children with reading problems".full report for school curriculum and Assessment Autharity. London: Thomas coram Research unit.

149- Talley – Susan and Thomas (1997) : " childern, story Books and com puters "JouRnalciiAtion : Reading – Hori z ons,v32 n2 p116-23.

150 - Targesem and other (1995) : " computers as aids in the preventation and Remediation of Reading disabilities " "The journal of learning disability vol,18,N2,P.76.87.

151- The American Academy of child & Adohescent psychi alry (1997):" children with learning disablities" , The baper came from nit (http : // www.aacap -org / publication ! Facts from / Id . htm.

152-The coordinated campaign for learning disabilities (ccld) : (1997): " early warning signs of learning disabilities The paper came from nit " http : // www . Idonline org / Idindepth / general info / ccld early warning html : P.P1/ .

153- The NICHD Resharch program in Reading Develop ment (1999) :"Reading Disoeders and Reading Instruction " research conducted at the National Institutes of Health.vol 22 No 4.

154- The office of educatioal Research and improvement us Department of education uonder " OERI contract (1995) : "what is meant By " learning DisaBilities?"

155- Thrower, $ wilson (1985) : "Early childhood Reading educators perception of Reading Readineas " Reading Research and Instruction, vol. 25 No 1, P.21

156- Toliver ; - mary – A (1994) :" Increasing emergent Reading Skills for frist Grade students through peer action program." M.S. practicum. Nova university.

157- Torgesen, J.K., Hecht,S.A, (1996): "preventing and remediating reading disabilities Instructional varialles that make adifference for special students " New yourk : Teachers college press.P.P133: 135

158- Torgesen, - Joseph, and others (1994) : longitudinal studies of phonological processing and Reading " Journal – of – learning disabilities; v27 n5 p (276 – 86).

159- Trimble, w – Jean (1996) : "Aprogram for the Development of Reading Readiness skills for kinder garten studernts using across – Age Reading parther, other leachert, and Technology." M.S rinal Report, Nova southeastern university.

160- vail, p. (1987) :" smartkids with school problems Things to know and ways to help, New york, Ny:E.P.Button.

161-vaughu, S. (1985) :" why teach Social skills to learning Disablied students" ?J – ol L.D, vol 18 (10 P.P588 – 591.

162- walhelm, I . (1992) : " strategies to promote effective learning in the classroom "concard public schools, sabbatical Report.

163- wallach, G.and Buther,K. (eds) (1992): "language learning Disabilities in school "– age children Baltimore, MD: willioms and wilk publishers.

164- weiss,E (1989) : " mothers talk about learning disabilities "New york : prentice Hallpress .